Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8470321
Centre d'intérêt: 640

Donnay, Jean.

Langage télévisuel et langage oral : apprentissage de la coordination temporelle / chercheurs, Jean Donnay, Jean Loiselle ; [pour le] PPMF/Sherbrooke, Recherche appliquée. -- Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Programme de perfectionnement des maîtres de français, Recherche appliquée, 1981.
iv, 408 p. : ill., graph. ; 28 cm.

Résumé: p. [1]-12. Notes bibliogr. au bas des p.

Descripteur(s): *Télévision scolaire *Utilisation de l'audiovisuel *Moyen d'enseignement *Français (Langue) *Langue *Communication verbale *Expression orale *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Inversion *Description induite

L'objectif de la recherche est d'explorer de nouvelles possibilités d'utilisation du langage cinématographique (télévisuel) en vue de susciter des apprentissages de langage naturel. Par la supplantation de certains processus impliqués dans la coordination temporelle, on a tenté d'amener des enfants de première année du primaire à produire et à comprendre des énoncés verbaux inversés en surface mais chronologiques en profondeur. Ainsi, en utilisant des structures cinématographiques (codes) comme le flash-back et comme l'image arrêtée, les chercheurs espéraient stimuler ou permettre des opérations mentales reconnues complexes et peu accessibles pour des enfants de 6-7 ans.

L'expérience a été menée auprès de 21 enfants d'une classe de première année, scindée en trois sous-groupes. Les sujets ont été soumis à un pré-test et à un post-test de forme équivalentes.. Le test présente à l'enfant quatre types de tâches; des item de descriptions induites et de compréhension d'énoncés inversés en constituent la partie verbale; la partie non-verbale comprend également une facette de production et une facette de compréhension. L'activité d'apprentissage a duré en moyenne deux heures réparties sur dix jours par tranche d'une demi-heure.

L'analyse des résultats montre la réussite de l'activité d'apprentissage mise sur pied. D'importants progrès ont été réalisés par le groupe expérimental. Le pourcentage de réussite passe de 31% pour l'ensemble du prétest à 75% au post-test. Cette différence de performance est statistiquement significative. L'habileté que visait principalement l'activité d'apprentissage était la description induite. Bien qu'au prétest, le taux de réussite ait été pratiquement nul (4,8%), la majorité des enfants a réussi au moins une des deux descriptions induites lors du post-test (taux de réussite de 68,4%), ce qui constitue un gain appréciable compte tenu du niveau de difficulté de cette tâche. Par la suite, les sujets montrent un souci d'établir des liens temporels entre les événements.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8170362
Financement: Bénéficiaire - Université de Sherbrooke
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGES
Programme(s) de subvention - PPMF

FIN

EDUQ 8470321

LANGAGE TÉLÉVISUEL ET LANGAGE ORAL

Recherche de Jean DONNAY

PPMF-Sherbrooke

Juin 1981

EDUQ 8470321

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

LANGAGE TÉLÉVISUEL ET LANGAGE ORAL

Apprentissage de la coordination temporelle

Juin 1981
Recherche appliquée
PPMF/Sherbrooke

Chercheurs: Jean Donnay
Jean Loiselle
Enseignantes: Thérèse Dubois
Cécile Gagné
Dactylographie: Ghislaine Grenier
Francine Belleau
Estelle Tremblay

ont été les collaborateurs indispensables à cette recherche:

Ghislaine Grenier, secrétaire à la Faculté d'éducation qui nous a dactylographié promptement pendant deux ans tous nos textes.

Richard Vallière, technicien qui nous accompagna dans nos périples audiovisuels.

Jean Dupuis, directeur de l'école Hélène Boulé qui nous a encouragé par sa bienveillante collaboration.

Francine Belleau et Estelle Tremblay, secrétaires au PPMF qui dactylographièrent la dernière forme de ce texte.

Sans elles et eux, pas de recherche possible.

Tables des matières

Section I: Présentation de la recherche

1.1 Résumé de la recherche 1
1.2 Introduction à la lecture du rapport 13
1.3 Objectif de la recherche 15

Section II: Enseignement

2.1 Justification du choix de la tâche 17
2.2 Modèle opérationnel d'intervention 24

2.2.1 Résumé de l'algorithme d'enseignement 24
2.2.2 Description du modèle d'intervention 27

2.3 Discussion relative à l'intervention 57

Section III: Recherche

3.1 Description du modèle général d'intervention 66
3.2 Analyse des processus d'apprentissage 75

3.2.1 Apport de la recherche psycholinguistique 75
3.2.2 Analyse de la tâche 98

3.3 Analyse de l'environnement 100

3.3.1 Les natures du temps au cinéma 100
3.3.2 Les règles cinématographiques temporelles 108
3.3.3 Les natures du flash-back 117
3 3.4 La structure du flash-back 119

3.4 Organisation de l'environnement éducatif 125
3.5 Conditions de l'intervention 172
3.6 Principes de construction de l'épreuve 176
3.7 Qualités métriques du test 194

3.7.1 Rappel 194
3.7.2 Validité et fidélité de l'épreuve 195

3.8 Présentation et analyse des résultats 209

3.8.1 Classification des réponses des sujets .. 209
3.8.2 Étude comparée des résultats au prétest et au post-test 214
3.8.3 Comparaisons de performance entre les différents groupes de sujets 229
3.8.4 Résumé des résultats obtenus 236

3.9 Conclusion générale 238

Table des matières (suite)

Annexes:

Annexe I: Classification des réponses 242
Annexe 2: Épreuve (prétest-post-test) et réponses brutes des enfants 316
Annexe 3: Enregistrement de l'intervention 321
Annexe 4: Matériel iconique 401
Annexe 5: Tableau des gains à la partie verbale 406

Section I: Présentation de la recherche

I.1 Résumé de la recherche

Jusqu'au début des années 70, les efforts de recherche sur les médias d'enseignement tentèrent de vérifier s'ils étaient meilleurs, moins bons ou aussi bons que les autres méthodes pour atteindre les mêmes objectifs critères. Les résultats furent décevants[1], le principe même de la comparaison de méthode a cessé depuis lors d'intéresser la plupart des chercheurs pour de multiples raisons qu'il serait trop long d'exposer ici[2]. La recherche qui va être exposée s'inscrit dans une autre perspective. Dans le système enseignement-apprentissage, nous associons à apprentissage le concept de compétence (plutôt que performance) et de processus (plutôt qu'objectif). Nous pensons qu'une des tâches importantes du pédagogue (et du technologue de l'éducation) est d'organiser l'interaction du processus d'apprentissage et environnement pour rendre ce dernier éducatif. Cette organisation ne peut se faire uniquement en fonction de la performance finale (le quoi) mais aussi et surtout en fonction d'un modèle (idéalement adaptable) tenant compte du

---

1 Schramm, W. (1977) Big media, little media. Hollywood California, Sage publication.

2 Voir à ce sujet. Cronback, L. et Snow, R. (1977) Aptitudes and instructional methods. New York, Irvington publishers, Wiley and Sons. et Salomon, G. et Clark, R.E. (1977) Reexamining the methodology of research on media and technology in Education. Review of educational research, 47, 99-120.

cheminement supposé être suivi pour y arriver (le comment). En fonction de cela, selon nous, une méthode d'enseignement se caractérise par les processus d'apprentissage qu'elle est susceptible de déclencher ou de guider et le codage externe qu'elle réalise dans le langage spécifique à l'environnement éducatif choisi pour y arriver.

Dans le cas particulier de la télévision, peu de travaux s'en sont servi pour susciter explicitement un apprentissage de processus[1]. C'est surtout depuis les travaux en communication de G. Salomon[2] que ce courant s'est timidement développé. L'objectif de notre recherche[3] est de construire un modèle d'intervention pédagogique impliquant la télévision comme support des processus engagés dans l'apprentissage du langage. Le thème d'apprentissage se situe dans le domaine de la structuration par l'enfant de son discours oral et touche particulièrement la compréhension et la production d'énoncés inversés (q après que p). Ce comportement étudié surtout par Ferreiro, E.[4] de l'école genevoise de psychologie a été choisi parce qu'il était considéré lié au développement opératoire (conservation) mettant donc en oeuvre des opérations cognitives assez complexes pour des enfants. L'épreuve critère consistait à

---

1 Donnay, J. (1981) Évaluation des apprentissages par télévision. Scientia pedagogica experimentalis, Gand, Belgique, à paraître.

2 Salomon, G. (1972) Can we affect cognitive skills through visual media. Audio-visual communication review, 20, 4, 401-428.

Letendre, R. Supplantation filmique des opérations impliquées dans la conservation des liquides (direction Jean Donnay). Mémoire de M.A. en Sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke.

3 Réalisé grâce aux subsides de la DGES gérés par Y. Pelchat et via le PPMF de Sherbrooke, directeur J.M. Doutreloux. Le rapport détaillé y sera disponible à partir de juillet 1981.

4 Ferreiro, E. (1971) Les relations temporelles dans le langage de l'enfant, Genève, Paris, Droz.

raconter une séquence de deux événements indépendants $E_1 \rightarrow E_2$ en commençant par E_2 et en rétablissant l'ordre chronologique (q après que p, ou q mais avant p, etc.). Dans l'expérience de Ferreiro, E. seulement 10 à 15% des enfants de 6 ans en sont capables, 43% à 7-8 ans et 95% à 9-10 ans. Nous décidâmes de travailler avec des enfants de 1re année (6 ans)[1] pour lesquels nos prétests montraient même moins de 10% de réussite.

Démarche d'élaboration du modèle

1) Analyse du processus

L'analyse des processus est actuellement un des problèmes psycho-pédagogiques les plus épineux. Dès que l'on quitte les apprentissages de type mathématiques où les algorithmes de résolution sont relativement faciles à extraire[2] les difficultés de formalisation de l'apprentissage surgissent.

Nous basant sur la littérature psycho-linguistique anglo-saxone et européenne portant sur l'ordre temporel (énonciation et ordre d'occurrence) et de nos propres observations des enfants dans les phases préliminaires à la recherche, nous avons extrait et construit un modèle hypothétique non ordonné des processus impliqués dans la compréhension et la production d'énoncés inversés (figure 1). Dans l'idéal ce type de travail ressortirait à la compétence du psycholinguiste.

---

1 Cette recherche fut possible grâce entre autres à la collaboration efficace de Thérèse Dubois et Cécile Gagnon, institutrices à l'école Hélène Boullé de la CSC de Sherbrooke et à son directeur Jean Dupuis et de leurs 41 petits mousses de première année.

2 Voir Gagné, R. (1970) Conditions of learning, New York, Holt, Rinehart, Winston, 2e édition.

Scandure, J. (1977) Problem solving, New York, Academic Press.

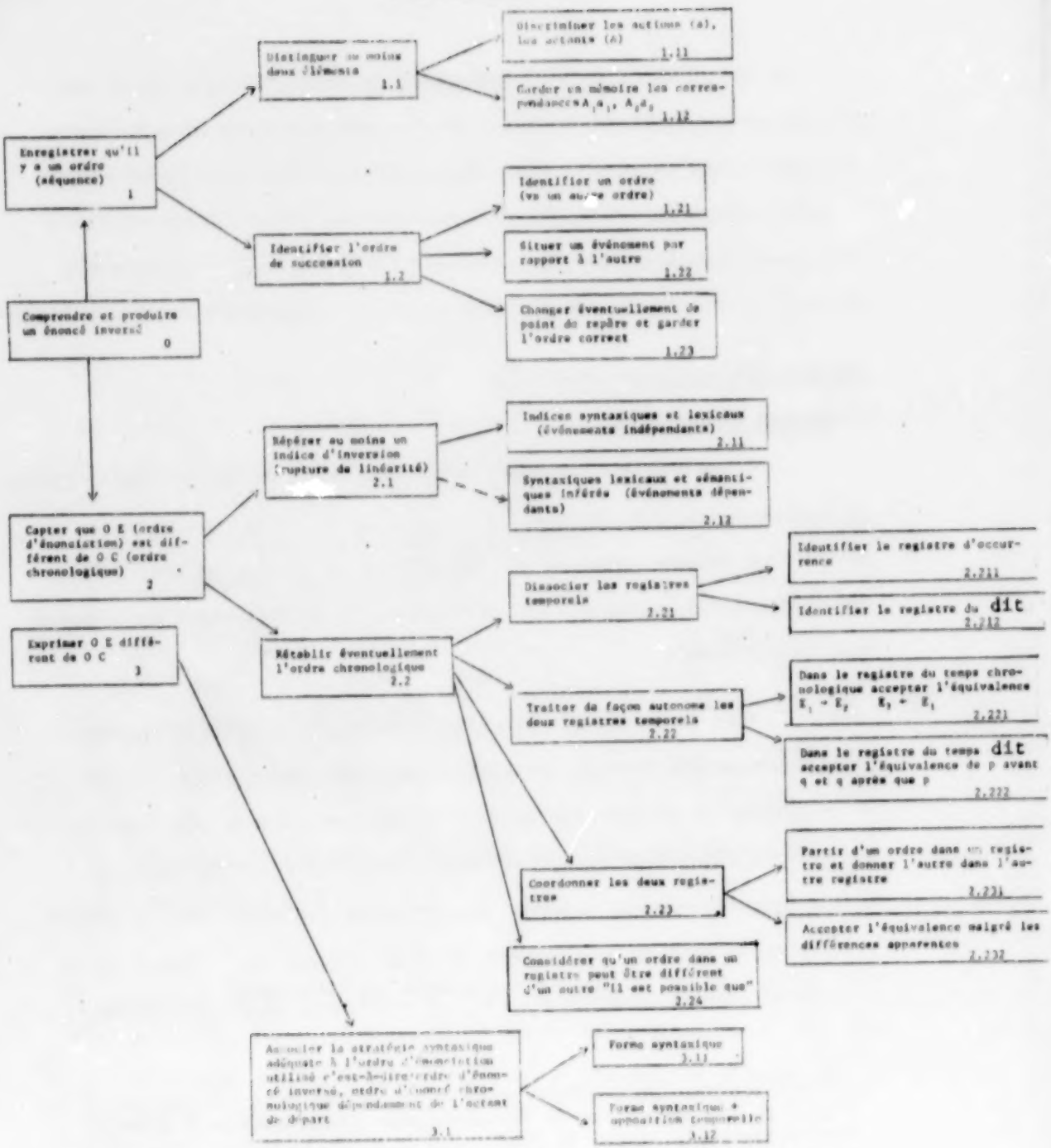

Enregistrer qu'il y a un ordre (séquence) 1
Distinguer au moins deux éléments 1.1
Discriminer les actions (A), les actants (A) 1.11
Garder en mémoire les correspondances A_1a_1, A_2a_2 1.12
Identifier l'ordre de succession 1.2
Identifier un ordre (vs un autre ordre) 1.21
Situer un événement par rapport à l'autre 1.22
Changer éventuellement de point de repère et garder l'ordre correct 1.23
Comprendre et produire un énoncé inversé 0
Capter que O E (ordre d'énonciation) est différent de O C (ordre chronologique) 2
Repérer au moins un indice d'inversion (rupture de linéarité) 2.1
Indices syntaxiques et lexicaux (événements indépendants) 2.11
Syntaxiques lexicaux et sémantiques inférés (événements dépendants) 2.12
Exprimer O E différent de O C 3
Rétablir éventuellement l'ordre chronologique 2.2
Dissocier les registres temporels 2.21
Identifier le registre d'occurrence 2.211
Identifier le registre du dit 2.212
Traiter de façon autonome les deux registres temporels 2.22
Dans le registre du temps chronologique accepter l'équivalence $E_1 \rightarrow E_2$ $E_2 \leftarrow E_1$ 2.221
Dans le registre du temps dit accepter l'équivalence de p avant q et q après que p 2.222
Coordonner les deux registres 2.23
Partir d'un ordre dans un registre et donner l'autre dans l'autre registre 2.231
Accepter l'équivalence malgré les différences apparentes 2.232
Considérer qu'un ordre dans un registre peut être différent d'un autre "il est possible que" 2.24
Associer la stratégie syntaxique adéquate à l'ordre d'énonciation utilisé c'est-à-dire ordre d'énoncé inversé, ordre d'énoncé chronologique dépendamment de l'actant de départ 3.1
Forme syntaxique 3.11
Forme syntaxique + apparition temporelle 3.12

Schéma I

2) Interaction processus-environnement

À partir de cette analyse des processus et du recensement des ressources offertes par l'environnement et en particulier du langage cinématographique et des travaux sur l'enseignement du langage, nous avons établi quelques principes organisateurs de l'environnement éducatif. En voici deux exemples.

1. Il existe une parenté entre les opérations (les règles) impliquées dans la compréhension et la production d'énoncés inversés et la compréhension et la production du flash-back au cinéma.

langage
- registre de la chronologie réelle : $E_1 \rightarrow E_2$ (référent)
- registre du langage : p avant q ; q après que p

cinéma
- registre diégétique : Flash-back F → Plan 1 P_1 ; Plan 2 P_2 (référent)
- registre profilmique : $P \leftarrow F \rightarrow P_2$

Il y aurait donc une parenté entre les traitements effectués sur q après que p et $P_1 \leftarrow F \rightarrow P_2$

2. Le stockage en mémoire des événements (E_1, E_2) et de l'ordre qui les relie ($\rightarrow$) étant dissocié il serait utile d'exploiter cette dissociation pour centrer l'enfant sur l'un ou l'autre des codages pour y effectuer les traitements souhaités.

3) Organisation de l'environnement éducatif (essai du prototype)

Les principes énoncés dans la phase précédente ont été appliqués et ajustés aux conditions réelles d'intervention: une classe de 21 enfants de première année.

Les mises à l'essai antérieures nous ont appris qu'il était préférable de scinder la classe en sous-groupes; les résultats du prétest permirent de réaliser trois groupes de niveau (3 X 7 enfants).

L'intervention dans les trois groupes respectait le même algorithme d'enseignement issu d'un modèle ordonné a priori des processus d'apprentissage. Seul le rythme d'intervention varia (3 séances pour le groupe 1, 4 séances pour les groupes 2 et 3). Chaque séance devait durer en moyenne une demi-heure et le tout s'étala sur neuf jours. Le posttest fut administré dix jours après la dernière séance du dernier groupe. L'intervention respectait quatre phases. Nous ne reprendrons ici que la structure sous-jacente sans décrire complètement l'intervention. Celle-ci d'ailleurs ne fut pas linéaire mais empruntait un parcours guidé par la qualité des réponses des enfants.

Avant la première phase les enfants, en classe, avaient construit, en bande dessinée muette, un récit chronologique. La première phase consista à présenter aux enfants un film de quelques minutes réalisé à partir de leur bande dessinée mais qui recelait deux flash-back, inversant deux séquences de leur histoire. Les enfants devaient ensuite confronter le récit profilmique avec le récit diégétique qu'ils avaient créé la veille. Ils confrontèrent ainsi les deux ordres d'image

(voir dans l'algorithme les cellules, 1, 21, 221, 223, 224) appliqués au non verbal qui servait de référent: "C'est la même histoire mais racontée autrement". Parallèlement, en prenant comme référent perceptuel les images de l'ordre diégétique et/ou profilmique s'effectuaient les premières verbalisations et le jeu de coordination des points de repère à l'intérieur d'un même registre (cellules 2.221, 2.222) (modelage et feed-back de contrôle).

2e phase

Si dans la première phase, l'ordre de référence avait été créé par les enfants, dorénavant le temps diégétique devait être inféré du temps profilmique. Dans la deuxième phase, les indices contre-iconiques opposant P_1 (plan présent) et F (flash-back)) étaient très évidents. Les extraits filmés contenant les flash-back provenaient d'une aventure de Tintin: Le secret de la Licorne. Des photos extraites du film devaient être remises dans l'ordre diégétique. Les exercices touchaient les mêmes cellules que lors de la première phase mais en accentuant un peu plus les cellules 222 au point de vue non verbal (classement des photos) et verbal compréhension et production d'énoncés inversés (modelage et feed-back de contrôle) avec référent perceptuel.

3e phase

Les enfants devaient produire un flash-back à partir d'un énoncé verbal. Ensuite les séquences de référence utilisées étaient celles du prétest où les indices contre-iconiques et les photos étaient placés cette fois dans l'ordre profilmique. À nouveau, exercice de verbalisation portant essentiellement sur la production. L'accent se portait progressivement sur 3.1 bien que déjà abordé précédemment lorsque l'occasion se présentait.

4e phase

Productions d'énoncés inversés avec événements indépendants. La supplantation consistait à laisser sous les yeux des enfants une image arrêtée (le dernier événement et l'actant du premier événement au repos). Les enfants étaient censés, avec ce référent, se centrer exclusivement sur l'ordre temporel (puisque les événements étaient directement lisibles), produire des énoncés du type q après que p ou q mais avant p ou des oppositions temporelles. Les enfants fournissaient eux-mêmes les modèles. L'accent était porté systématiquement sur 3.1. Répartis en deux équipes, les enfants devaient d'une part contrôler l'exactitude de l'énoncé produit par les autres et d'autre part trouver une nouvelle forme d'énoncé.

Pour le premier groupe, les phases 3 et 4 se sont produites lors de la même séance (40 à 45 minutes). Nous n'avons observé des baisses d'attention que chez certains enfants en particulier que nous avions d'ailleurs laissés libres de quitter le groupe pour rentrer en classe ce qui s'est produit pour deux enfants lors de la dernière séance.

Présentation du test

Les sujets ont été soumis à un prétest et un post-test de forme équivalente (les coquilles d'items constituant ces tests sont décrits en détail dans le volume 1 du rapport). Rappelons brièvement en quoi consistait chacun des items. Le test présente à l'enfant quatre types de tâches. Des items de descriptions induites et de compréhension d'énoncés inversés constituent la partie verbale du test. Dans la description induite, on montre à l'enfant une séquence filmée présentant deux événements (E_1, E_2) en succession. L'enfant doit alors raconter correctement cette séquence en commençant par parler de l'événement 2. La compréhension d'énoncés inversés se teste à partir d'une phrase où les événements ne sont pas présentés dans leur ordre d'arrivée (ex.: la petite fille arrose les fleurs après que le petit gars a cloué la clôture). La sujet dispose alors de dessins représentant les événements décrits dans cette phrase. Il doit alors placer les dessins selon leur ordre d'arrivée dans l'histoire.

La partie non-verbale du test comprend également une facette de production et une facette de compréhension. L'item de production verboiconique vérifie si le sujet accepte la possibilité de présenter verbalement ou avec des images une histoire dans un ordre différent de l'ordre d'occurrence des événements. On demande à l'enfant s'il est possible de raconter cette histoire en commençant par montrer l'image de E_2 sans modifier le contenu de l'histoire. Finalement, trois items touchent la compréhension du flashback. Après visionnement de séquences de dessins animés contenant des flashback, l'enfant doit raconter l'histoire qu'il a vue.

Résumé des résultats obtenus

L'analyse des résultats montre la réussite de l'activité d'apprentissage mise sur pied. Elle a duré en moyenne deux heures réparties sur 10 jours par tranches d'une demi-heure. D'importants progrès ont été réalisés par le groupe expérimental. Le pourcentage de réussite passe de 31% pour l'ensemble du prétest à 75% au post-test. Cette différence de performance est statistiquement significative.

L'habileté qui visait principalement l'activité d'apprentissage était la description induite. Bien qu'au prétest, le taux de réussite était pratiquement nul (4,8%), la majorité des enfants a réussi au moins une des deux descriptions induites lors du post-test (taux de réussite de 68,4%) ce qui constitue un gain appréciable compte tenu du niveau de difficulté de cette tâche. On note également des progrès marqués à chacun des items. Ces progrès résident tant dans la quantité de réponses correctes que dans la structure syntaxique utilisée pour les réponses non réussies.

Après l'activité d'apprentissage, les sujets montrent un souci d'établir des liens temporels entre les événements. Les réponses où l'enfant raconte les événements en les juxtaposant, sans établir de lien temporel entre ces événements, tendent à disparaître au post-test.

Par contre, on note une forte augmentation de l'emploi des structures syntaxiques "p avant que q" et "q après que p". Ces structures très peu utilisées lors du prétest, se retrouvent maintenant dans les réponses à plusieurs items.

Les items de compréhension d'énoncés inversés posent encore des difficultés sérieuses au groupe après l'expérimentation (60,5% de réussite lors du prétest). Pour tous les autres items du test, on enregistre des gains marqués: le gain relatif est supérieur à 60% pour tous ces items.

La constatation de progrès supérieur chez les sujets du groupe expérimental ayant assisté à la totalité de l'activité d'apprentissage fait ressortir l'effet positif de l'intervention sur la performance des enfants. Les enfants du groupe expérimental et du groupe de rodage sont placés dans des conditions assez similaires: ils fréquentent la même école, appartiennent au même niveau scolaire, l'enseignement dans ces deux classes est semblable tant au niveau de la méthode que des contenus, la période de temps écoulée entre le prétest et le post-test est équivalente pour les deux groupes. Si l'on utilise les résultats du groupe de rodage comme point de comparaison, les progrès réalisés par le groupe expérimental s'avèrent significativement plus élevés. Le groupe de rodage peut servir en quelque sorte de groupe contrôle bien que le contact avec l'activité d'apprentissage ait pu augmenter les résultats de ces enfants rendant la comparaison plus exigeante encore.

La qualité de l'activité d'enseignement semble donc être une variable importante dans les progrès enregistrés par les sujets. Les résultats de recherches antérieures situant la maîtrise du comportement de production de description induite à un âge plus avancé que ceux des sujets de la présente expérimentation renforce cette hypothèse.

Dans l'expérience de Ferreiro (1971), on n'obtient une bonne proportion de réussite à la production de descriptions induites qu'avec des enfants assez âgés. Les comparaisons deviennent difficiles puisque Ferreiro classe les sujets par stade opératoire plutôt que par catégories d'âge. Toutefois, dans le groupe identifié par Ferreiro comme intermédiaire II, le taux de réussite à la description induite se chiffre à 10,4%. L'âge moyen de ce groupe est de 6,3 ans. Pour le groupe ayant atteint le stade de conservation, la moyenne d'âge s'élève à 7,9 ans et le taux de réussite pour la description induite est de 42,8%.

Ces résultats demeurent très nettement inférieurs à ceux obtenus lors de la présente recherche où le taux de succès à cette même tâche atteint 68,4% au post-test bien que l'âge moyen du groupe soit de 6,4 ans. Cette différence est d'autant plus significative que le niveau de réussite des items de description induite atteint par notre groupe expérimental était inférieur, lors du prétest, au taux de réussite obtenu par les groupes "intermédiaire II" et "conservation" de E. Ferreiro.

I.2 Introduction à la lecture du rapport

L'exposé qui va suivre n'est que la partie visible de l'iceberg que constitue notre action et notre recherche. Nous avons pourtant décidé de commencer par la description de ce qui nous semble être la facette la plus opérationnelle de notre travail pour terminer par le discours plus spécifique à la recherche qui prévalut à son élaboration.

Ainsi le lecteur intéressé à approfondir son analyse en interrogeant les fondements de notre intervention pourra trouver en annexe la matière utile à cette fin.

Dans la description de notre intervention, nous avons cependant essayé d'employer un langage ni trop spécifique qui risquerait d'empêcher la transféralité, ni trop abstrait qui réduirait l'extension du public cible. En fait, nous nous adressons à des formateur d'enseignants et à des enseignants intéressés à explorer de nouvelles approches dans l'enseignement du français oral. Notre démarche est "purement pédagogique" c'est-à-dire qu'elle décrit comment organiser un environnement éducatif en particulier scolaire et impliquant la télévision. Nécessairement, nous serons obligé de considérer d'une part les processus d'apprentissage impliqués dans certains comportements langagiers (facette psycholinguistique) et d'autre part les caractéristiques spécifiques au langage télévisuel (facette communication et sémiologie). Le lot du pédagogue et de l'enseignant est de se préoccuper à la fois des aspects psychologiques

et environnementaux d'une tâche à apprendre ou d'un problème à résoudre. Ils sont à l'interaction de la psychologie de l'apprentissage et de l'environnement, devant organiser ce dernier à des fins éducatives.

C'est donc par la fin chronologique du travail que débutera ce rapport c'est-à-dire par la description de l'environnement éducatif tout organisé. Ceux qui voudront connaître l'origine des décisions et des choix opérés devront consulter les principes organisateurs plus théoriques utilisés ainsi que l'analyse des processus et de l'environnement (cinéma-télévision) qui guidèrent ces derniers.

1.3 Objectif de la recherche

En menant cette recherche, notre objectif était d'explorer de nouvelles possibilités d'utilisation du langage cinématographique (télévisuel) en vue de susciter des apprentissages de langage naturel.

Par la supplantation de certains processus impliqués dans la coordination temporelle, nous avons tenté de faire apprendre à des enfants de première année de l'élémentaire à produire et à comprendre des énoncés verbaux inversés en surface mais chronologiques en profondeur. C'est ainsi en utilisant des structures cinématographiques (codes) comme le flash-back et comme l'image arrêtée, nous pensions stimuler ou permettre des opérations mentales reconnues complexes et peu accessibles pour des enfants de 6-7 ans. Si après l'intervention impliquant la télévision, les apprentissages visés apparaissaient de façon stable chez la plupart de nos enfants alors que ces comportements sont réputés en général plutôt rares (10%), nous pourrons conclure à l'intérêt d'utiliser le langage télévisuel comme stimulant de l'apprentissage de certains comportements langagiers.

SECTION II: ENSEIGNEMENT

2.1 Justification du choix de la tâche

En communication orale, un des plus graves problèmes qu'éprouvent les enfants en bas âges réside dans la production d'un discours bien structuré, où, les divers éléments du discours sont liés entre eux de façon à former un tout cohérent.

Chez les enfants de niveau préscolaire, le discours se compose, dans bien des cas, d'une simple énumération de faits ou d'événements. Lorsqu'un enfant de cet âge raconte, par exemple, ce qui lui est arrivé durant la fin de semaine, il mentionnera les événements sans trop se soucier de leur ordre chronologique. Il pourra très bien raconter un événement qui s'est produit le dimanche, puis passer, sans avertissement, à un événement ayant eu lieu le vendredi. Bien qu'il puisse exister dans la tête de l'enfant une trame logique transformant cette suite d'événements en récit cohérent, l'enfant ne réussira pas toujours dans son discours à établir clairement la suite logique des événements. La cohérence du discours devient alors très difficile à percevoir, tant pour les pairs que pour l'adulte à l'écoute de l'enfant.

Au début du primaire, on remarque certains progrès quant à la structuration du discours. L'enfant ne raconte plus les événements sans se soucier de leur ordre d'occurrence: pour rendre son discours plus intelligible, l'enfant racontera une suite d'événements en reproduisant dans son discours l'ordre

d'arrivée des événements ("J'ai été chez ma tante... pis là on est arrivé, on a mangé, pis on a écouté la T.V. ..."). Le discours de l'enfant devient alors plus compréhensible, mais acquiert par contre une certaine rigidité.

L'enfant de cet âge éprouve de très grandes difficultés à émettre un discours où l'ordre d'énonciation des événements est différent de l'ordre d'arrivée des événements même si un regroupement pourrait, dans certains cas, rendre le discours plus limpide.

Chez l'adulte, le problème de la structuration du discours est beaucoup moins aigu: l'acquisition de certaines structures langagières ("q après que p", "avant que p, q", "q mais auparavant p")[1] lui permet d'exprimer la suite d'événements dans l'ordre qui lui semble le plus propice à la compréhension du discours tout en conservant les liens temporels corrects existant entre les divers événements. Cette particularité du discours nous semble un élément important amenant la structuration du discours et par conséquent son intelligibilité.

---

[1] p et q représentent ici deux éléments successifs. La lettre p désigne le premier événement dans l'ordre chronologique et la lettre q le second. La structure syntaxique "q après que p" pourrait correspondre, par exemple, à la phrase: "La petite fille s'est habillée après que sa mère l'a réveillée".

L'enfant de moins de 8 ans possède rarement cette habileté. Certaines études démontrent que très peu d'enfants de cet âge utilisent les structures syntaxiques mentionnées plus haut. De plus, lorsqu'on leur demande de raconter une histoire composée de deux événements en commençant par parler du second événement, ils ne réussissent par à raconter l'histoire en faisant ressortir l'ordre chronologique unissant les événements. Ce manque de flexibilité dans le langage de l'enfant est en partie reponsable des difficultés qu'il a à structurer son discours. Comme le souligne le nouveau programme d'étude en français.

> "Il y a lieu d'insister davantage sur la capacité de choisir et d'organiser le message en fonction de l'intention de communication.
>
> ...
>
> Dans un échange à caractère informatif, quand l'écolier est appelé à faire agir un interlocuteur, il devient plus habile.
>
> ...
>
> - à énumérer ces actions dans l'ordre commandé par la situation ou à les situer les uns par rapport aux autres".[1]

---

1 Gouvernement du Québec, Direction générale du développement pédagogique. Programme d'étude primaire (français).

Dans cette optique, nous avons mis sur pied un modèle d'intervention destiné aux élèves de premier cycle au primaire, activité visant à accroître l'habileté qu'a l'enfant à établir et exprimer les relations temporelles entre les événements. Nous visons surtout à ce que l'enfant acquière une flexibilité dans son discours au point de vue des relations temporelles, flexibilité qui lui permettra s'il y a lieu, de se dégager de l'ordre d'arrivée des événements et ainsi d'organiser son discours en présentant les événements dans l'ordre le plus propice à la compréhension de ce discours tout en conservant des marqueurs rétablissant l'ordre chronologique correct.

Pour y arriver, l'enfant utilisera des structures syntaxiques de la forme "p après q" "q mais avant p", ou autres. L'activité d'apprentissage présentée ici n'a pas pour but de faire apprendre à l'enfant ces structures syntaxiques de surface mais veut plutôt mettre en branle les processus sous-jacents à ces structures. Il ne nous importera peu que l'enfant utilise l'une ou l'autre des structures syntaxiques s'il a acquis l'habileté de présenter correctement une suite d'événements dans un ordre autre que l'ordre d'occurrence.

En travaillant sur les processus mentaux qui permettent l'apparition des structures de surface, nous pensons que l'impact de l'activité d'apprentissage peut dépasser la simple intégration des structures de surface "q après que p". L'utilisation de ces structures demande un certain niveau d'objectivation de la part de l'enfant. Celui-ci doit prendre

conscience des possibilités offertes par le discours: en effet, la possibilité de linéariser une séquence d'événements au point de vue temporel (c'est-à-dire de présenter cette séquence dans un ordre autre que leur ordre chronologique tout en respectant les liens temporels entre les événements) ne se retrouve que dans le langage (parlé ou cinématographique). L'enfant doit constater que l'ordre des événements peut se situer à deux niveaux: l'ordre de présentation défini par le langage et l'ordre d'occurrence des événements. Il doit également comprendre que ces deux ordres ne coïncident pas nécessairement. Finalement, il doit comprendre l'équivalence des relations "q après p" et "p avant que q" il pourra passer facilement d'une forme à l'autre.

Cette démarche intellectuelle pourrait, selon nous, favoriser d'autres apprentissages chez l'enfant. Par exemple, nous avons remarqué que certains enfants utilisaient des phrases présentant une opposition temporelle pour marquer la chronologie: on notait alors l'emploi de verbe à l'imparfait et au plus-que-parfait. En renforçant l'habileté à établir des liens temporels et à les manipuler, il est fort possible que l'activité d'apprentissage facilite chez l'enfant, l'apprentissage ultérieur du temps des verbes et l'emploi correct de ces temps. L'activité d'apprentissage pourrait également avoir des répercussions dans les apprentissages des enfants dans plusieurs domaines. En effet, la capacité de manipuler un système de relations, que stimule l'activité d'apprentissage, est à la base d'un grand nombre de tâches. Cependant notre recherche n'étudiera pas spécifiquement la question.

Durant notre recherche, l'objection suivante a souvent été soulevée: "Pourquoi mettre sur pied une activité d'apprentissage sur les relations temporelles puisque de toutes façons, l'enfant arrivera à maîtriser ces habiletés de lui-même"? Quel est alors l'intérêt d'accélérer l'apprentissage de quelques années? Ces questions sont importantes et la réponse dépend de choix philosophique ou politique. Il nous semble en effet que ces questions peuvent être appliquées à la plupart des contenus d'enseignement de niveau primaire. Par exemple, il est plausible de penser qu'un enfant qui n'est pas exposé à l'école, à des activités d'apprentissage de la lecture, apprendra tout de même à lire suite à des influences extérieures: l'apprentissage sera alors retardé de plusieurs années. Est-ce là un raisonnement remettant en cause sa pertinence de l'apprentissage de la lecture à l'école?

Si une activité permet à l'enfant d'acquérir des habiletés qu'il n'aurait pas développées, sinon avant deux ou trois ans, cette activité nous paraît pertinente, surtout si l'habileté mentale visée met supposément en oeuvre des règles d'ordre supérieur éminemment transférables.

De plus, il n'est pas évident que l'enfant laissé à lui-même maîtrisera complètement l'habileté à établir ce type de relations temporelles. Nous avons en effet remarqué que des comportements tels la production de description induite où la personne raconte deux événements en commençant par le second sans changer les liens chronologiques existants et la compréhension d'énoncés inverses ("q après que p", avant que q, p ...") suscitent

encore des difficultés ou des hésitations chez nombre d'adultes.

Il nous semble donc qu'une telle activité permettrait à l'enfant non seulement de devancer de deux ou trois ans l'âge où il maîtrise l'intégration à son discours des liens temporels corrects mais également d'acquérir cette habileté à un niveau supérieur. Cela lui permettrait de mieux organiser son discours puisqu'il pourra alors ordonner les éléments de son discours dans l'ordre requis, l'ordre chronologique des événements (les liens temporels entre les événements seront toutefois préservés).

2.2 Le modèle opérationnel d'intervention

2.2.1 Résumé de l'algorithme d'enseignement

Étape 1

La première étape ne concerne pas l'apprentissage comme tel mais est seulement destinée à recueillir le matériau nécessaire à la deuxième étape. Il s'agit de construire avec les enfants un récit qui se développe dans le temps.

Étape 2

Cette deuxième étape fait entrer les enfants dans le vif du sujet. Ils vont trouver leur histoire, composée la veille, transformée (structure de surface) mais en fait équivalente car si l'ordre de certaines images est "inversé" le sens de l'histoire (structure profonde) restera le même. C'est la même histoire mais racontée (dite) autrement.

Il s'agit donc d'une première phase de l'apprentissage où l'enfant pourra constater (et admettre) qu'il est possible de raconter la même histoire en changeant l'ordre des images mais à condition aussi de faire autre chose au niveau du langage ...

L'enfant appréhendera donc pour la première fois l'existence de deux registres temporels différents, obéissant chacun à des lois distinctes: le registre diégétique (de l'histoire) dont le temps est irréversible et chronologique et le registre profilmique (qui comme le langage) bouleverse, renverse en surface l'ordre chronologique qu'il rétablit en profondeur par une "syntaxe" particulière.

Déjà cependant les enfants seront amenés à verbaliser et à comprendre à l'audition ces structures syntaxiques que le prétest montra non acquises par la quasi totalité des enfants (20 sur 21).

Étape 3

Dans cette étape, l'enfant est à nouveau confronté à la différence entre les temps propres à chaque registre: "le dit et le raconté", "le profilmique et le diégétique". Cette fois cependant il n'est plus l'auteur du temps raconté comme à l'étape précédente, il doit l'inférer à partir des indices contre-iconiques forts qu'il doit traiter. Il grimpe ainsi une marche dans la difficulté des traitements à opérer puisqu'il doit reconstruire un registre temporel, celui de l'histoire ...

Étape 4

Le pas à franchir dans cette étape est à la fois d'ordre inférentiel et verbal. En effet, les indices visuels sont beaucoup plus faibles que précédemment et l'enfant doit essentiellement se référer à un raisonnement plus qu'aux indices contre-iconiques pour construire le registre de l'histoire. Les confusions risquent donc d'être plus nombreuses car l'enfant aura un peu plus de traitement à effectuer; la prise en charge visuelle étant moins puissante.

L'accent porté sur la facette linguistique est ici très net et prépare l'étape finale qui traitera d'événements indépendants où les indices contre-iconiques sont nuls et où seule la mise en mémoire compte.

Avant de passer à la production proprement dite, les enfants devront traiter un flash-back en "produisant" des images en séquences inversées simulant un flash-back.

Étape 5

Dans cette étape décisive, les enfants sont placés dans la situation critère d'énonciation inversée. Ils sont pratiquement laissés à eux-mêmes, seule la consigne active leur traitement. Cependant, ils y arriveront progressivement. Certes, les événements qui leur sont présentés sont logiquement indépendants mais l'écran de télévision met visuellement à leur disposition, par arrêt sur image, des indices à propos des événements qu'ils doivent décrire, les déchargeant ainsi de leur recouvrement en mémoire pour leur permettre de se centrer sur l'ordre qui les relie. Progressivement au cours des différentes séquences de deux événements, la supplantation "court-circuit" disparaîtra pour permettre à l'enfant de prendre en charge seul le traitement.

2.2.2 Description du modèle d'intervention

1re étape: Construction par les enfants d'un discours temporalisé

a) Algorithme d'apprentissage

Dans cette étape, il n'y a pas d'apprentissage comme tel. Elle consiste à faire produire par les enfants un discours laissant des traces visuelles et contenant une progression temporelle. Il servira de référent dans la seconde étape lors de la comparaison avec le même discours mais transformé en surface (ordonné autrement).

Ce discours verbo-iconique (verbo parce que les enfants racontent les images "iconiques" et les liens qui les relient) de départ devrait donc comporter les caractéristiques essentielles suivantes:

1. Une progression dans le temps: (une évolution dans l'intrigue un changement irréversible dans un objet (construit);
2. Des indices visuels permettant de contraster les différents moments de la progression:
3. Permettre la possibilité d'introduire un ou des flash-back[1] plausibles.

b) L'intervention

Nous avons expérimenté plusieurs situations de départ[2].

---

1 Le flash-back est défini et justifié dans la section intitulée Analyse de l'environnement: le temps au cinéma.

2 Nous avons filmé les enfants dans une activité d'éducation physique, lors de la production individuelle de dessins, et lors de la confection d'une oeuvre collective (découper un bonhonne de neige). Ces activités avaient le défaut soit de ne pas fournir des indices visuels suffisamment contrastés, soit de ne fournir aucune occasion plausible de flash-back, soit d'offrir des moments dans un ordre arbitraire, où le lien temporel n'était soutenu que par l'ordre mémorisé (avec les défaillance possibles que cela comporte). Le référent vécu perdait ainsi sa force d'arrérage puisque la progression temporelle n'était plus qu'un souvenir. Par contre, un récit dessiné laisse des traces ordonnées de la progression temporelle qu'il n'est plus nécessaire de recouvrer en mémoire.

Nous retînmes pour l'essai final la production collective (par le groupe-classe en entier) d'une bande dessinée (huit images) racontant une histoire créée par les enfants. Celle-ci s'étalait sur plusieurs journées (contraste: jour (soleil), nuit (lune), et comportait à un moment donné un branchement sur une intrigue parallèle laissant la possibilité de créer plus tard un flash-back. L'intervenant[1] avait orienté l'histoire dans ce sens lorsque l'occasion s'était présentée. Le récit verbo-iconique terminé, quelques enfants vinrent raconter l'histoire en suivant les images ordonnées au tableau. Cette intervention met en application les principes organisateurs suivants:

- Construire un référent vécu (temps expérimenté)[2] solidement ancré en mémoire. Il servira de critère pour dépister les transformations de surface dont il sera l'objet dans la phase suivante.
- Forte liaison; temps expérimenté - temps diégétique[3].
- Les représentations iconiques sont le tremplin vers les représentations symboliques.
- Explication d'une imagerie mentale utilisable par la télévision (corollaire des principes 1 et 2 associés)[4].

---

1 Nous désignerons par intervenant la personne aussi bien l'enseignante-titulaire ou la classe que le chercheur qui interagissait avec les enfants.

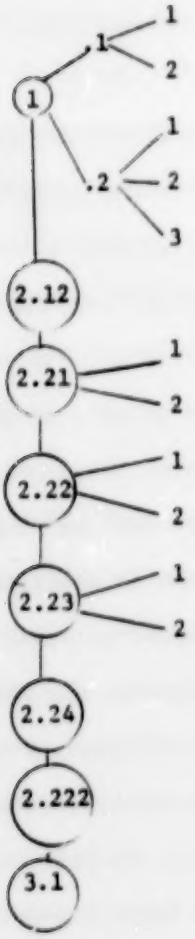
2 Cf.: analyse de l'environnement: le temps au cinéma. Les enfants ont construit eux-mêmes le temps et aussi l'ont vécu.

3 Le temps diégétique est le temps de l'histoire qui peut s'isoler de deux jours, une semaine, etc. de la vie de ses personnages. C'est le temps "réel" auquel renvoit l'histoire, c'est le temps "raconté" qui s'oppose au "dit" qui mesure le temps mis pour raconter l'histoire. Au cinéma, le temps "dit" est le temps de la projection ou profilmique.

4 Cf. La section "Principes organisateurs".

2e étape: Délinéarisation du temps "dit"

a) L'algorithme d'apprentissage suivi est le suivant:



enregistrer qu'il y a un ordre (contrôle par les questions)

repérer l'inversion

dissocier les registres historiques et énoncés (dit)

traiter les registres de façon autonome

coordonner les registres

accepter la possibilité d'un autre ordre dans un autre registre

début de verbalisation par vrai-faux

(les chiffres renvoient aux numéros des cellules de l'algorithme non ordonné)

b) Modèle d'intervention

Avant d'être présenté aux enfants, le récit iconique fait l'objet de transformation de surface à travers le récit télévisé qui en est fait. Il s'agit en fait d'appliquer la règle suivante:

"Inverser certains moments mais en rétablissant la chronologie" ou "Raconter la même histoire mais autrement".

Cette dernière formulation ressemble d'ailleurs beaucoup à la consigne du type E. Ferreiro[1]. Il s'agit en effet de présenter visuellement aux enfants ce qu'ils devraient réaliser eux-mêmes ("dans leur tête") avec des images.

Le processus de transformation va être organisé sous leurs yeux. L'apprentissage du code symbolique flash-back devrait activer l'habileté mentale et susciter au maximum l'apprentissage en amenant le sujet à recoder et à traiter l'information. Si le code flash-back est nouveau pour le sujet, a fortiori entraînera-t-il un apprentissage. Il faudra qu'il accepte comme possible l'inversion de l'ordre d'énonciation tout en maintenant la diégèse invariante. Mais pour envisager cette possibilité, il faut d'abord qu'il perçoive le code. Les analyses relatives au flash-back[2] ont insisté sur la qualité des indices contre-iconiques[3] pour permettre au spectateur les inférences diégétiques nécessaires (remettre mentalement en ordre chronologique). Partir d'un discours construit par les enfants, augmente les possibilités de perception de la distorsion par rapport au discours diégétique (expérimenté) original. Cette perception conflictuelle crée: la rupture, le déséquilibre propice à une rééquilibration par l'appréhension du code flash-back, son recodage et le traitement de la diégèse du film en rapport avec le discours original, pour constater l'identité des "histoires".

---

1 E. Ferreiro disciple de Piaget étudia spécifiquement ce type de comportement

2 cf. section "Analyse du processus d'apprentissage.

3 Cf. "Analyse de l'environnement: le temps en cinéma.
Les indices contre-iconiques sont les éléments visuels qui indiquent aux spectateurs qu'il y a rupture dans la continuité du flot des images. Ils lui indiquent qu'il doit inférer une nouvelle relation (ici temporelle) que la simple succession. Dans le flash-back revoir le même personnage mais sous des traits plus jeunes, habillé pour une époque antérieure sont des indices contre iconiques.

Cette étape est une étape clef. Car si l'enfant ne capte pas la rupture, cela implique qu'il ne possède pas les prérequis cognitifs (mnésiques) indispensables à l'appréhension de la rupture diégétique. Par contre, s'il la perçoit mais refuse l'identité de diégèse il lui sera possible de commencer son apprentissage. A fortiori s'il perçoit la rupture mais admet en même temps l'identité des histoires, le bond cognitif à opérer pour accéder au langage symbolique, sera-t-il d'autant plus aisé (si nos axiomes sont corrects). C'est en ce sens qu'il sera permis de parler ici de supplantation[1] intégrée au modèle d'intervention. Le recodage et le traitement activés par le code symbolique impliquent le sujet dans l'apprentissage d'une habileté cognitive utilisable dans la compréhension et la production d'énoncés inversés. Le film présente d'emblée (supplante) le message dans l'ordre d'énonciation où l'enfant devra le placer dans sa production et le traiter dans la compréhension d'énoncés inversés. Rappelons que lors de la mise au point des outils d'évaluation, nous avons recueilli des réponses d'adultes qui en compréhension de flash-back, émirent spontanément des descriptions induites. Après cette soumission à la structure de surface inversée, les enfants seraient amenés à "objectiver"[2] en réfléchissant sur l'usage de la langue et en particulier sur les règles qui assurent le bon déroulement de la communication. L'idéal étant que l'enfant formule (ou se formule) la règle qui permet de décoder le flash-back et par là l'énoncé inversé.

---

[1] La télévision en prenant en charge de façon externe des processus internes que l'enfant devrait utiliser normalement pour effectuer la tâche, supplante des processus de traitement d'information. Le terme est de G. Salomon 1972.

[2] Ce terme a été puisé dans les Programmes d'étude primaire du français publiés par la Direction générale de développement pédagogique du Gouvernement du Québec en vigueur depuis mai 1979.

La "mise à plat" de l'ordre original de critère (réactivé préalablement) sur l'ordre transformé avec (flash-back), visibles simultanément sous les yeux des enfants serviront de référent à comparer. Les deux registres temporels: diégétique et expérimenté d'une part et profilmique d'autre part s'opposent par l'inversion d'au moins une séquence. La règle verbale (raconte autrement) prend ainsi une forme concrète et visible en rétablissant les correspondances entre les images de chaque registre.

Les questions "quand" posées aux enfants continueront d'opposer les deux registres: "quand dans le film...?, quand dans l'histoire...?"

Les verbalisations des structures à comprendre et à produire commencent également lors de la deuxième étape. On propose à l'enfant des phrases vraies et fausses (subordonnant ou coordonnant temporellement deux événements de l'histoire) utilisant les structures à apprendre (compréhension - modelage avec référent perceptuel). Les productions commencent également avec le support des images mises en séquence visuelle par l'enfant, en imitant des phrases correctes avec transfert sur d'autres images (modelage).[1]

- Principe organisateur impliqué

La supplantation évoquée plus haut ne fait pas partie en tant que telle des procédés organisateurs. Elle est intégrée au modèle opérationnel d'intervention comme procédé symbolique, lui-même supporté par l'hypothèse de parenté entre les opérations mentales impliquées

[1] Le "modelage" vient de l'anglais "modeling" et désigne une façon d'apprendre par observation d'autres gens en train d'exécuter des réponses qui impliquent une certaine règle ou un principe. A. Bandera (1976) traduit par F. Rondal (1980).

dans le flash-back et les énoncés inversés. C'est seulement lorsque le procédé et les hypothèses qui le sous-tendent auront été éprouvés qu'ils pourront enrichir les théories de l'enseignement[1]. Tous les principes énoncés précédemment à l'exception du principe 4 sous-tendent l'étape 2. L'accent est cependant porté sur les principes suivants:

- Utilisation d'image mentale
- Passage de la représentation iconique d'un contenu familier (expérimenté) qui évite la quête d'indices contre-iconiques obligeant à des inférences diégétiques supplémentaires
- Utilisation d'un référent perceptuel tant pour le traitement du recodé que des productions d'énoncés inversés
- Coordination de deux registres contrastés
- Interaction, production - compréhension

L'intervention

Lecture du film (ordre de surface transformé)

Dans l'intervention proprement dite, les groupes se sont comportés sensiblement de la même façon. Dans tous les groupes, les enfants perçurent la délinéarisation du temps profilmique provoqué par le flash-back. Cette perception se manifesta par des phrases du type: "Tu n'as pas tout mis?... Tu n'as pas montré le monsieur qu'il l'a ramassée... Hey, y manque des photos..."[2]. Tous ont

---

1 Cette recherche de généralisation ne sera pas étudiée ici.

2 Ces phrases des enfants se trouvent soulignées en annexe 3 dans la retranscription des interventions no 1 pour chaque groupe d'enfants p. 324, 332, 342.

cependant reconnu qu'il s'agissait de la même histoire. Un fait important à noter: dès le début, Da., la seule enfant capable au prétest de produire des descriptions induites, a verbalisé spontanément la règle: "C'est la même histoire mais racontée autrement" et la reformule plus tard spontanément à deux reprises:

- "Non ce n'est pas une erreur, c'est à cause que vous l'avez racontée autrement".

- "Tu as dit des affaires qui étaient vraies sauf que tu les as racontées autrement"

À la fin de la première séance, plusieurs enfants tentèrent, mais certains avec moins de bonheur, une "objectivation" en utilisant directement les référents perceptuels:

- "Je voudrais dire une question... C'est contraire les deux dessins en bas qu'en haut...".

- "Ben c'est que les images on avait au début jusqu'au fond puis on est revenu au milieu"

- "Les dessins c'est les mêmes mais la parole c'est pas le même".

- "Quand la maman pleurait là, c'était pas dit parce que c'était pas trois images, après on voyait la maman qui pleure puis c'était pas les deux autres après lui".

Ces exemples d'objectivation élémentaire utilisent le référent perceptuel comme support pour expliquer les différences entre les deux

registres (leur histoire et la "mienne" celle de l'intervenant). Après analyse, nous nous sommes rendu compte que l'expression "histoire" était ambiguë pour certains enfants, surtout du groupe 3, où ce même mot pouvait signifier tant la diégèse que le profilmique, ne sachant décider s'il s'agissait ou non de la même histoire (au sens de diégèse).

Repérage de l'ordre profilmique

Une photocopie (noir et blanc) des dessins originaux (couleur) avait été réalisée avant la séance. Chaque enfant devait placer "sa" photocopie dans l'ordre profilmique sous l'ordre original placé au début de la séance.

Cette activité se déroula sans difficulté particulière dans le premier groupe. Les enfants groupés autour de Da. ordonnaient les images sous sa direction, tous semblaient accepter l'ordre P_1 F P_2 comme possible avec la liaison linguistique: "Elle a raconté à son papa ce qui s'était passé".

Dans les second et troisième groupe, quelques enfants eurent des difficultés à se détacher de l'ordre original. En effet tout en se souvenant du film plusieurs enfants, curieusement, ayant retenu l'ordre filmique correct, disposaient spontanément les images dans l'ordre original[1] considérant que l'ordre filmique n'est pas "correct"[2]. Un enfant poussa la controverse au point de nier que la photocopie du "flash-back" n'était pas exacte;

---

[1] Cf. annexes 3 p. 334, 335 groupe 2 et 342, 343 groupe 3.

[2] "C'est tout mélé" cf annexe mêmes pages.

ceci après avoir revu une seconde fois les séquences du film. La contestation la plus forte eut lieu dans le groupe 3. Nous ne nous attendions pas à une telle résistance comme si les enfants évitaient le conflit cognitif en annulant l'ordre filmique; bien qu'ils aient reconnu au début qu'il s'agissait de la même histoire, ils considéraient comme "tout mêlé" "voire incorrect" l'ordre profilmique (avec flash-back). Ces réticences à accepter l'ordre filmique comme un autre ordre possible montrent, selon nous, qu'il s'agit d'une règle importante (opération interne de traitement); présenter un autre ordre que celui "du réel", rompre la diégèse (l'histoire), délinéarisant la continuité du temps, crée un conflit cognitif qui ne peut être réduit que si l'on accepte qu'il est possible de "raconter d'une autre façon" dans un autre registre, dans un autre "langage".

À la fin de cette séance, quelques enfants n'acceptaient toujours pas explicitement la plausibilité de l'ordre filmique au point de considérer (contrairement au début de la séance) l'histoire de la télévision "pas correcte"[1] (règle 2.21)[2]. Cette résistance s'est moins manifestée dans le groupe 1.

Dans la phase de verbalisation[3] avec référent perceptuel, les enfants avaient sous les yeux les images P_1 et F[4] (en surface en

---

[1] Le cas de Vanessa est intéressant. Elle emboîte le flash-back comme s'il était à la suite (voir annexe 3 p. 344), trouve l'histoire de la télé "incorrecte" alors qu'au début elle disait le contraire. Quand on lui demande en quoi, elle ne sait plus.

[2] Ces numéros de règles renvoient à l'analyse des processus p. 75 à 99.

[3] Cf. annexe 3 groupe 1 p. 329 à 331, groupe 2 p. 335 à 338, groupe 3 p. 344, 345 (la séance a été plus courte dans le groupe 3, la fin des classes ayant sonnée).

[4] P_1 désigne le plan au présent juste avant le flash-back.

ordre inversé). L'intervenant incita les enfants à formuler des phrases équivalentes (règle 2.22) en montrant les événements correspondants (règle 2.231). La consigne étant du type: "Qui va essayer de raconter l'histoire dans l'ordre du film avec ces images-là (référent ordonné inversément)?". Selon les cas, l'intervenant proposait des phrases "vrai-faux" lorsque les réponses des enfants se bloquaient au moment d'évoquer le flash-back.

Ce modelage avec référent perceptuel[1] a aussi "joué" entre enfants. On en trouve des exemples très clairs dans le groupe 1 . Dans le groupe 2, les tentatives de raconter l'histoire ont été infructueuses et la majeure partie des exercices a été consacrée aux "vrai-faux". Il est arrivé que des enfants (Si) émettent un énoncé inversé correct sans modèle .

"Il fallait que tu dises: Le monsieur l'a trouvée après que le monsieur l'ait mise dans un pot"

et quelques secondes après <u>refusent</u> la phrase équivalente la considérant incorrecte.

Q: "Le papa a retrouvé la petite fille après que le monsieur ait mis la petite fleur dans un pot de terre". Est-ce correct?
R: (Si) Non.

---

[1] Les images "référentes" étaient en effet constamment sous les yeux des enfants.

Cet exemple montre que la dépendance de la production par rapport à la compréhension est loin d'être simplement hiérarchique. Dans le même groupe, cette phrase a été présentée en succession près de dix fois[1] et chaque fois surgissait un "conflit" (intercognitif) entre enfants. Malgré cette inlassable répétition nous n'avions observé aucun signe de lassitude mais au contraire une grande concentration de la part des enfants. C'est seulement vers la fin que tous (les silences en témoignent) avaient "l'intime conviction"[2] que q après que p était correct.

Dans le groupe 3 comme dans le groupe 2, mais à la différence du groupe 1, devant les difficultés de production des enfants, nous nous sommes d'abord concentrés sur la compréhension avec référent perceptuel. Ces questions vrai-faux ne semblaient d'ailleurs poser aucun problème particulier aux enfants du premier groupe contrairement aux deux autres. L'intervention ne fut donc pas identique dans les trois groupes et ce en fonction des réponses des enfants.

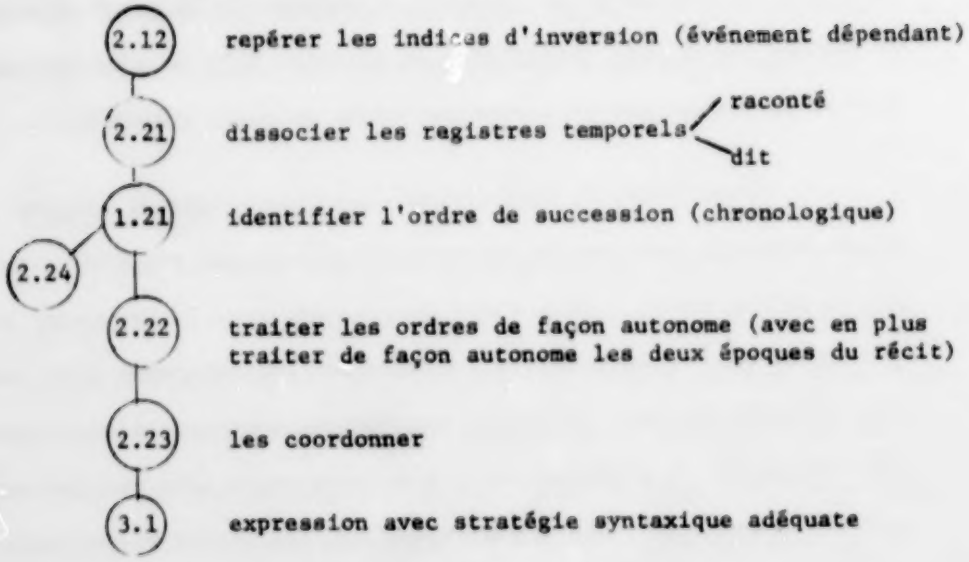
---

1 Annexe 3, p. 330, 331.

2 De cette séance, nous gardons le souvenir d'un contact extraordinaire avec ces enfants en pleine concentration mentale et d'une authenticité intellectuelle remarquable. Il était en effet étonnant d'observer à certains moments combien les enfants tenaient à leur réponse (vraie ou fausse d'ailleurs) restant apparemment indifférents à la pression des autres se fiant seulement à leur propre conclusion.

3e étape: Relinéarisation[1] du temps "raconté"

a) Algorithme d'apprentissage



Les comportements qui composent l'algorithme d'apprentissage sont pratiquement les mêmes qu'à l'étape 2 avec une insistance plus grande prévue sur la verbalisation. La différence essentielle porte sur la séquence stimulus qui cette fois n'a pas été construite par les enfants et impose un ordre différent dans les traitements.

b) Modèle opérationnel d'intervention

La difficulté supplémentaire vient de ce que cette fois l'enfant doit réaliser une plus grande part d'inférence diégétique. Si à l'étape précédente, l'ordre diégétique avait été créé par lui, ici par contre, il doit le découvrir à partir d'un message contenant des flash-back. Il doit donc rétablir la chronologie, relinéariser le temps à partir d'une mosaïque filmique, d'une symphonie d'images où

[1] Nous utilisons relinéarisation pour désigner l'opération de traitement de recomposition chronologique du film contenant des flash-back que devra gérer l'enfant.

passé et présent se compénètrent. Ceci explique l'ordre différent dans l'algorithme d'apprentissage. Il s'agit bien de repérer les indices contre-iconiques qui opposent le présent et le passé et ainsi de repérer la rupture diégétique, de rétablir dans ce même registre l'ordre chronologique et l'accepter comme un autre possible.

Cette fois, il faut recoder les flash-backs du film et traiter chaque registre sans que le référent diégétique ait été fixé précédemment (cf. première étape). Mais cette progression vers le recodage (un apprentissage du code flash-back) se continue par le traitement d'un matériau filmique facile. En effet, les indices contre-iconiques sont très contrastés (à l'opposé des pré et post-test) afin que les contraintes sémantiques soient supportées par les images et non seulement par le commentaire. Dans le cas particulier, nous avons choisi des images sorties d'époques historiques très différentes[1].

Les images d'une même époque sont groupées et classées en ordre chronologique afin de relinéariser la mosaïque filmique sur deux narratifs distincts mais eux-mêmes ordonnés. Chaque film est alors traité verbalement indépendamment. Les compréhensions et productions d'énoncés inversés se font toujours avec référent perceptuel. Les principes utilisés sont les mêmes qu'à l'étape précédente

---

[1] Les quelques premières minutes du film "Le secret de la Licorne" dans les aventures de Tintin ont été retenues. Elles présentaient un chassé-croisé du Capitaine Haddock et son ancêtre le Chevalier de Haddock en conflit avec le pirate Rackham le Rouge. En plus de correspondre assez bien aux critères, ce genre d'histoire était susceptible d'être significative pour l'enfant. Par contre, les indices contre iconiques relatifs aux personnages (Chevalier-Capitaine) n'étaient que d'ordre vestimentaire ce qui posa quelques problèmes de discrimination à certains enfants. De plus, les noms étaient les mêmes à l'exception des titres Chevalier-Capitaine ce qui en confondit plusieurs, même les intervenants...

avec une insistance plus prononcée sur le modelage et l'utilisation du référent image (en nombre chronologique). Une différence majeure concerne le matériel stimulus qui impose cette fois les inférences diégétiques plus fortes. Le temps diégétique étant moins familier, voire inconnu.

c) L'intervention

Une première partie de la séquence du "Secret de la Licorne" est présentée telle quelle aux enfants (6 minutes). Dès le premier flash-back terminé, le film est interrompu. Les enfants doivent alors identifier les principaux personnages (Capitaine et Chevalier) et les resituer dans leur époque (avant - après), dans le temps diégétique (non expérimenté directement car aucun n'a vécu au temps des pirates). En guise de contrôle, ils doivent collectivement classer deux photos chacune dans l'époque correspondante. Leur attention est attirée sur les indices contre-iconiques afin de favoriser une lecture correcte de la suite de la séquence. Cet exercice préliminaire n'a rencontré aucune difficulté qui n'ait pu être aplanie rapidement. Cependant quelques enfants ont encore quelques difficultés à discriminer ordre de l'histoire et ordre du film.

Par contre, la dissociation des époques semblait cristallisée. La suite de la séquence était alors présentée. Les enfants devaient classer et ordonner les photos d'une même époque sous le personnage et l'étiquette correspondante (avant - après) chacun plaçant sa photo et se coordonnant avec ses compagnons.

Chaque fil narratif reconstitué était alors traité indépendamment tant au point de vue compréhension que production. Dans tous les groupes, les enfants ont eu des difficultés à comprendre les structures de surface inversées. La structure suivante a très souvent été rencontrée: (les images ordonnées étant visibles pour chaque enfant).

Q: Le bateau explose après que le Chevalier a allumé le baril de poudre... Est-ce vrai?

R: Non, il faudrait qu'il l'allume avant pour que le bateau il soit explosé[1].

Ainsi les enfants rétablissent l'énonciation identique à l'ordre d'occurrence en effectuant une liaison correcte. Mais une répétition de la phrase avec support des images références triomphait de la difficulté. Va. a même nié l'exactitude de la phrase inversée en lui opposant pourtant la même structure inversée:

Va.: Non, l'explosion c'était après qu'il a allumé[2].

Voilà donc un exemple flagrant où la dépendance de la production par rapport à la compréhension est infirmée[3] puisque Va. refuse une phrase correcte (sans doute ne la comprenant pas) et en émet une

---

[1] Annexe 3, groupe 1, p. 349.

[2] Groupe 3, p. 359.

[3] E. Ferreiro remarquait d'ailleurs: "Et chose encore plus importante la phrase de la forme q après que p n'est réussie en compréhension qu'à partir du moment où elle peut être employée dans la description induite" p. 351, op. cité.

elle-même qui épouse la même structure. Cette situation s'est retrouvée dans un contexte similaire lors de la première intervention avec Simon où pour contredire une phrase fausse il utilise spontanément une description induite:

Si: Avant il fallait que tu dises: Le monsieur l'a trouvée après que (en insistant) le monsieur l'ait mise dans un pot[1].

Quelques secondes plus tard, il niait l'exactitude de sa propre phrase. Au cours de cette séance, nous recourrions très fréquemment et explicitement au référent perceptuel où chaque proposition était mise en correspondance avec sa représentation iconique et la liaison temporelle était accompagnée du transfert de la main. Nous avions remarqué à plusieurs reprises que ce transfert accompagnant un "mais avant" semblait plus éclairant pour les enfants que s'il accompagnait un "après que"[2]. Comme si le retour en arrière (vers l'avant) simulé par la main qui "retourne" vers l'image précédente semblait mieux servir de référent au "mais avant"[3] où la "négation" est explicitée par un mouvement qui va en sens opposé de l'écoulement conventionnel du temps. Ce qui n'est pas le cas pour "l'après que". Ces réflexions a posteriori n'ont évidemment qu'un caractère spéculatif . E. Ferreiro (sans référent perceptuel interprétait la forme "et avant" comme étant

---

[1] Annexe 3, groupe 2, p. 338.

[2] C'est le cas pour le groupe 2 p. 356, 357 et le groupe 3.

[3] Initialement nous avions souhaité un retour en arrière avec la bande magnétique. Celui-ci aurait permis la vision de la contiguïté des séquences surtout lors de la dernière séance. Malheureusement à l'usage, cette manipulation s'est avérée impossible avec la matériel utilisé.

psychogénétiquement et syntaxiquement plus simple sans pourtant expliquer pourquoi "il est moins employé"[1] (même que l'"après que"). Or, comme nous le verrons plus loin l'expression "mais avant" a été utilisée par plusieurs enfants au post-test et, pour certains d'entre eux en cours d'apprentissage, indifféremment de l'"après que".

Dans cette troisième étape, les difficultés de compréhension et de production semblent plus grandes dans le second groupe[2]. Il nous est arrivé de répéter jusqu'à cinq fois la même phrase avant d'obtenir l'unanimité. Dans ce groupe, malgré quelques tentatives (suggestions) aucune description n'a été émise. Par contre, plusieurs enfants du groupe 1 y arrivent et ainsi que dans le groupe 3 (supposé être le groupe plus faible).

---

[1] Ferreiro, E. (1971) Op. cit., p. 156
Elle n'a jamais fait mention de l'expression "mais avant".

[2] Cf. Annexe 3, groupe 2, p. 356, 357, 358.

4e étape: Production de flash-back et d'énoncés inversés

a) Algorithme d'apprentissage suivi

production inversée verbo-iconique

repérer des indices sémantiques d'inversion dans un message

rétablir la chronologie

production verbale

L'algorithme n'est pas fondamentalement différent de celui appliqué à l'étape précédente, mis à part l'accent décisif placé sur la production tant iconique que verbale.

b) Modèle opérationnel d'intervention

Cette 4e étape est essentiellement centrée sur la production d'éroncés inversés à partir d'événements dépendants. Le référent perceptuel est toujours utilisé (disponible pour les enfants qui en ont besoin). La production se fait à partir du matériel présentant des flash-back dans l'ordre profilmique c'est-à-dire l'ordre d'énonciation. Ainsi les images sont dans l'ordre de la production inversée à émettre (ce qui n'était pas le cas lors des premiers essais centrés sur la linéarité du temps). L'enfant doit donc coder verbalement une suite de deux images (événements) qui supportent directement (supplantent) le contenu des événements et l'ordre inversé à reproduire, le traitement de surface étant donc pris en charge par l'ordre de la séquence $P_1 F P_2$.[1]

[1] Lors de la mise au point des épreuves plus de 15% des adultes (dans une situation équivalente, mais sans le support des photos) avaient produit spontanément des descriptions induites. Rappelons que P_1 et P_2 sont les plans de la séquence au présent par rapport au flash-back F.

Bien entendu avant de passer à la production en tant que telle, il faut s'assurer que les enfants ont enregistré l'ordre de succession des événements. Avant d'effectuer ces lectures et la production qui en découle, les enfants devront produire un énoncé verbo-iconique (car produire un vrai flash-back serait matériellement trop coûteux) afin d'engager iconiquement la transformation qui est demandée plus tard au niveau verbal. L'ordre inversé étant accompagné d'un code iconique qui rétablit la chronologie, tout comme dans le langage une locution de coordination ou de subordination le réalise. Si les enfants éprouvent des difficultés, on retourne à la compréhension de flash-back que nous avons considéré comme "prérequise" (lorsqu'il s'agit du même type de flash-back). Parmi les principes organisateurs appliqués, la flexibilité va jouer un grand rôle surtout dans la première phase de cette étape où les enfants s'approprient à leur façon la mise en ordre inversée d'information iconique. Ce tremplin iconique matérialisant le code d'inversion engage des codes parents de la production d'énoncés inversés. C'est à partir de cette étape proprement dite que les enfants vont être amenés à exercer systématiquement cette compétence critère que certains psycholinguistes qualifient d'opératoire, mais que tous reconnaissent comme assez complexe puisque n'étant réussie de façon stable que tardivement (il faut aller jusqu'à 9-10 ans pour atteindre 95% de réussite). Sans prétendre à l'installation d'un comportement opératoire, nous pensons que ces stratégies accélèrent l'acquisition de ce comportement langagier par ailleurs préparé par les étapes précédentes.

c) L'intervention

La séance commençait par l'énoncé d'une histoire respectant une structure tout à fait identique à celle de la consigne des pré et post-test. Rappelons qu'au prétest, la quasi-totalité des enfants trouvaient inconcevable d'envisager de raconter cette courte histoire[1] en commençant par une image du présent et en continuant par une image du passé. L'intervenant s'engageait à dessiner sous les yeux des enfants ce qu'ils suggéreraient. Dans le premier groupe, Da. a encore une fois trouvé très vite la solution:

Da.: "Il faut que les grandes filles soient là et ça lui fait penser quand elles étaient petites et qu'elles jouaient dans la neige", (opposition temporelle).

E. : "Les deux grandes filles se sont rencontrées et ça lui a fait penser à une... quand elle jouait ensemble quand elles étaient petites, (opposition temporelle).

Dans la seconde histoire, Ni. trouva une autre stratégie pour raconter la structure "souvenir".

Ni: "... il regarde tomber la neige et puis ça fait un souvenir"[2].

Q: Comment va-t-on savoir qu'il pense alors...?

Ni: "On peut mettre une petite lampe" (code: "idée lumineuse en bande dessinée").

---

[1] Cf. annexe 3, p. 363: la première histoire racontait en fait sous une forme équivalente, le premier flash-back du feuilleton de Candy (la neige était remplacée par la plage, la seconde était identique à celle du prétest présenté une vingtaine de jours plus tôt).

[2] Cf. annexe 3, p. 364, groupe 1.

Ma: "... on fait un petit dessin de la plage par-dessus sa tête".

Dans le second groupe[1]:

Ta: "Ben tu fais une affaire de même" (et Tania dessine une bulle dans l'espace).

Ste: "Oui, tu fais une ampoule...".

Ta: "On devrait peut être dessiner quand elle est petite avec son amie".

Q: Où ça?

Ta: "Mais dans la bulle", (je m'exécute).

Racontez...

Ta: "Bon ben moi je dirais, le premier dessin (que l'intervenant n'avait d'ailleurs pas dessiné) quand elle était petite, quand elle jouait avec son amie puis elle a grandi puis elle a vu son amie puis elle a pensé quand elle était petite avec son amie"[2].

Dans le troisième groupe[3]:

Sa: "Ben on va mettre quelque chose sur la tête qu'elle pense".

Q: Qu'est-ce qu'on va mettre?

Fa: "Qu'elle pense".

---

[1] Cf. annexe 3, p. 372, groupe 2.

[2] Remarquons en passant que Ta.commence quand même par le passé pour y revenir en "flash-back".

[3] Cf. annexe 3, p. 381, groupe 3.

Racontez...

Ya: "Elle pense que elle jouait avec son amie dans la neige".

Q: Elle pense qu'elle est en train de jouer avec son amie dans la neige?

Ya: "Oui".

Q: Ou bien est-ce qu'elle pense quand elle était petite et qu'elle jouait dans la neige?

Ya: "Quand elle était petite et qu'elle jouait dans la neige...".

Dans les groupes 2 et 3, plutôt que d'embrayer sur la sortie histoire qui aurait suscité la production verbo-iconique, nous avons préféré nous assurer d'une bonne compréhension du flash-back. Cette décision a été prise sur le tas, bien que lors de la planification de l'algorithme d'enseignement il ait été prévu d'y retourner au cas où on observerait quelques défaillances dans ce "prérequis", à l'occasion de la production verbo-iconique inversée. Les indices d'une moins bonne qualité de réponse étant: l'hésitation à mettre le dessin "flash-back" en seconde position[1] et l'ambiguïté des relations temporelles dans l'histoire racontée à partir des deux dessins ordonnés (P_1 F).

Dans le groupe 1 par contre comme nous venons de le voir, la qualité des réponses est encore supérieure. La "régression" à la compréhension de flash-back étant inutile. Ceci eut pour conséquence

---

[1] Cf. annexe 3, groupe 2, p. 372, 373.

un gain de temps qui équivalait à une séance. Si bien que pour ce groupe, les étapes 4 et 5 ont été franchies en une seule séance. Nous examinerons pourtant cette dernière étape en même temps que pour les groupes 2 et 3.

Compréhension de flash-back et production d'énoncés inversés (groupes 2 et 3)[1].

Nous avons utilisé le matériel stimulus du prétest. Il présentait des flash-back du type"souvenir". À la différence de ceux des autres étapes, les indices contre-iconiques sont plus faibles. C'est dans l'inférence diégétique qu'il faut déduire qu'il s'agit d'un flash-back. Le commentaire et le gros plan sur le visage de Candy suivi d'un fondu (codage précis - coupure opaque) incite sûrement à un recodage correct ("elle pense") et par là un traitement mental du temps. Après le "revisionnement" de la première séquence, chaque enfant devait placer "sa" photo dans la suite qui en comportait au total huit: P_1, P_2 et six flash-back. Les enfants devaient raconter "ce qui s'est passé". Certains enfants comme au prétest omettent les flash-back dans leur récit ou s'abstiennent de répondre. S'entame alors un travail systématique de chaque flash-back dans la vie de Candy.

L'algorithme suivi ressemble encore une fois à celui des étapes précédentes où les registres temporels sont opppsés. L'insistance porta cependant sur le registre diégétique ("Dans la vie de Candy...") les repères sémantiques étant "C'est quand elle était petite? (flash-back) ou C'est quand elle était grande? (P_1 et P_2)"

---

[1] Cf. annexe 3, groupe 2, p. 372 et suivantes.
groupe 3, p. 381 et suivantes.

Sur ces repères se greffaient des expressions temporelles "avant" (F) "après" (P_1, P_2). C'est seulement lorsque l'enfant avait placé correctement sa photo et utilisé correctement l'"avant" et l'"après" dans le registre diégétique que nous passions à la production d'énoncés inversés[1].

La consigne générale était la même pour les trois groupes: faire une phrase avec ces deux images-là (placer dans l'ordre filmique c'est-à-dire inverse du temps diégétique). Les photos "flash-back" changeaient pour chaque enfant. P_1 restait le même. Ainsi la structure était identique, seul le contenu de la proposition subordonnée changeait. Dans une telle situation, les enfants émettaient des phrases qui épousaient une structure équivalente: q - puis elle pensait - p (p étant souvent: "Quand elle était petite"). Nous nous attendions à cela puisque les adultes lors de la mise au point des épreuves se servaient eux aussi du "souvenir" pour relier E_1 et E_2 (ou P_1 à F). C'est en quelque sorte l'inconvénient du flash-back "souvenir" qui permet d'éviter des structures temporelles plus "purement" syntaxiques.

La structure inversée étant en place, l'intervenant n'avait plus qu'à aider les enfants à substituer une liaison syntaxique adéquate (par exemple: 'après que' ou 'que avant') au segment "elle pensait à".

---

[1] Cf. annexe 3, groupe 2, p. 376.
groupe 3, p. 384.

Ce passage s'est effectué très rapidement dans le groupe 1; les enfants acceptaient unanimement la substitution. Par contre, dans les groupes 2 et 3, le passage sembla plus difficle à réaliser[1]. L'utilisation de la structure syntaxique ne nous est pas apparue comme découlant automatiquement de l'acceptation d'un "autre ordre possible". L'acceptation d'un ordre d'énonciation inversé comme celui du flash-back, si nous le pensions nécessaire, semble loin d'être suffisant. Les résistances, les hésitations et les erreurs observées chez beaucoup d'enfants des groupes 2 et 3 le suggèrent. Dans le groupe 3, l'activité dut s'interrompre étant donné les manifestations de fatigue de la part des enfants. Cette séance s'étant déroulée en fin de journée.

Ces observations confirmaient bien nos intuitions relatives aux processus impliqués qui considéraient la stratégie de flash-back à elle seule tout à fait insuffisante pour installer comportements langagiers visés. Le bond cognitif qualitatif à produire pour y arriver est l'affaire du sujet. Le pédagogue que nous sommes n'a pu que ménager les conditions qui semblaient propices à sa réalisation. Elle fut l'objet de la cinquième étape.

---

[1] Cf. annexe 3, p. 376, 377 pour le groupe 2.
p. 384, 385 pour le groupe 3.

5e étape: Compréhension et production d'énoncés à partir d'événements indépendants

a) Algorithme suivi

Fondamentalement l'algorithme reste le même qu'aux étapes précédentes. La différence vient encore une fois du matériel stimulus qui ne contient plus de flash-back, mais présente des séquences de deux événements indépendants.

b) Modèle opérationnel d'intervention

C'est peut être ici que nous nous approchons le plus de la notion de"court-circuit"telle que définie par G. Salomon dans son ouvrage paru en 1979[1]. En effet, en laissant figés sous les yeux des enfants des éléments (par exemple, action - acteur du deuxième événement) de la séquence, nous pensons libérer l'enfant du stockage (ou du recouvrement) des composantes de chaque événement. Nous espérons ainsi le rendre plus disponible pour traiter la relation temporelle dans le registre d'énonciation. En offrant ce référent exophorique, nous "court-circuitons" une opération mnésique que l'enfant devrait réaliser dans des conditions normales. En outre, l'image

---

1 La situation "court-circuit" n'avait pas du tout le même sens que dans son article de 1972 où il utilise le thème short-circuiting pour désigner des cas où on montre les situations de départ et d'arrivée sans intermédiaire "court-circuitant" (au premier sens).

joue le rôle de critère pour évaluer l'exactitude de la réponse des enfants; le feed-back offert par l'image permet le contrôle, non seulement des composantes des événements, mais en outre des relations temporelles. La règle à apprendre est celle à utiliser pour répondre à la description induite: raconter la même chose mais autrement (règle de transformation d'ordre supérieur).

En cours de séance, les "indices supplanteurs" seraient supprimés en respectant le progrès des enfants. C'est ainsi que si les premières séquences s'arrêtaient sur les deux actants, dont le deuxième figé en pleine action, la dernière séquence se terminait par un blanc visuel (disparition complète des référents). Entre ces deux extrêmes, les indices diminuaient progressivement (le dernier actant puis seulement les objets). Le "court-circuit" laissait donc au fur et à mesure la place à l'activation, mobilisant la totalité des habilités mentales requises aux traitements impliqués dans la description induite à partir d'événements indépendants.

Les principes organisateurs impliqués étaient sensiblement les mêmes que précédemment avec une insistance toute particulière sur la séparation du stockage et du traitement des événements et de l'ordre qui les relie. Ce principe pris en relais par la supplantation "court-circuit" (référent perceptuel) est l'épine dorsale de l'organisation de cette cinquième étape. Le modelage continue de jouer un rôle important.

c) L'intervention

Le groupe 1 progressant plus vite à l'étape 4, l'étape 5 la suivit directement lors de la même séance. Deux enfants (Ni et Se) semblèrent éprouver un peu plus de difficulté que les autres[1], tout en rectifiant assez rapidement leurs erreurs. Dans ce groupe, les questions de compréhension vrai-faux alternèrent avec les productions. Nous fûmes très attentifs à proposer des phrases contenant des "après que" erronés au point de vue temporel (contre exemple) afin d'éviter que les enfants n'associent exactitude à présence d'après que dans la phrase.

Le groupe 3 avait entamé la cinquième étape lors de la troisième séance d'entraînement proprement dite. Il la termina lors de la quatrième séance.

Le groupe 2 réalisa la cinquième étape entièrement dans la quatrième séance d'intervention. La même structure d'intervention s'est reproduite pour chacune des cinq séquences d'événements indépendants. Lorsque nous observions des signes de fatigue, nous divisions la classe en deux équipes qui devaient successivement trouver une phrase différente pour raconter la "même chose". Ce jeu redonna de l'intérêt aux enfants. Ainsi l'équipe qui écoutait devait contrôler l'exactitude de la phrase émise par l'équipe émettrice. L'image arrêtée

---

[1] Comme nous le verrons au post-test, les difficultés non aplanies au cours de l'intervention se sont reproduites 12 jours plus tard.

jouait en quelque sorte le rôle d'arbitre et dut servir souvent de critère pour clarifier les litiges. Cette stratégie permit de produire plusieurs phrases inversées par séquence. En guise de contrôle, l'intervenant émettait des phrases aussi bien vraies que fausses contrôlées par les enfants. Chaque enfant émit au moins une production inversée correcte (c'était le critère que l'intervenant s'était fixé).

2.3 Discussion relative à l'intervention

Sans anticiper sur des conclusions générales après l'analyse des résultats aux épreuves de contrôle, il est permis de nous interroger sur la pertinence de l'utilisation de la T.V. en classe[1]. En d'autres termes, où et quand la T.V. est-elle indispensable, par quoi pourrait-elle être remplacée si on ne pouvait en disposer? Ou au contraire, la démarche ne pourrait-elle tolérer de substitut au risque de perdre toute pertinence? En d'autres termes, quelle est la spécificité du média T.V. dans l'apprentissage du langage?

Les réponses à ces questions sont délicates, car elles posent implicitement des questions de coûts et, corrélativement, de comparaison de méthodes. Il faut y insister d'emblée, a priori d'autres stratégies sont toujours possibles. On voit mal les critères et les raisons qui réserveraient à une seule stratégie le privilège de l'acquisition d'une compétence donnée. Il serait tout aussi suspect de rejeter radicalement une méthode pour des raisons d'inefficacité définitives et universelles. Est-il possible de démontrer sérieusement qu'une organisation particulière d'environnement éducatif est inefficace?

Pour répondre spécifiquement à ces questions, il nous semble plus pertinent, dans un premier temps, de nous interroger sur

---

[1] Car enfin, il faudra un jour ou l'autre avoir le courage de nos moyens. Combien de récepteurs T.V. encombrants et disgracieux panneaux d'affichage dorment piteusement mais intacts, au fond des classes?

l'adéquation de l'environnement éducatif aux supposés processus d'apprentissage impliqués - étant entendu que d'autres théories psycholinguistiques auraient pu aboutir à d'autres analyses.

Notre organisation de l'environnement éducatif repose sur un certain nombre de principes. Certains d'entre eux imposent la présence d'un référent visuel (perceptuel) lors de l'interaction intervenant - tâche - enfant. Mais des images fixes n'auraient-elles pu faire l'affaire?

L'aspect dynamique "des choses en train de se faire" véhicule plus d'information à propos des relations représentées dans le langage que ne peuvent le faire des images fixes. I. Brown[1] en convenait pour justifier des résultats supérieurs d'un modèle référent actif (enactive) dans l'apprentissage de la voix active - voix passive. De plus, lorsque les images sont isolées en unité discrète, la séquentiation est seulement implicite. Les images statiques fractionnent les événements tandis que le film les intègre dans des syntagmes impliquant la continuité, l'imbrication. À l'opposé des images fixes, les images en mouvement relient les événements entre eux augmentant les chances d'être coordonnés (voir subordonnés) dans la même phrase. Nos observations antérieures confirment la tendance des enfants à tronçonner leur discours, au mieux en juxtaposant par des liaisons élémentaires (là, puis, ici) des propositions isolées associées à chaque image discrète même si elles sont une mise en séquence.

---

[1] Brown, I. (1979) Language acquisition: linguistic structure and rule governed behavior in the functions of language and cognition, New York, Academic Press.

Pourquoi alors ne pas utiliser des personnages humains qui agiraient les actions sous les yeux des enfants? La continuité dynamique serait-elle rencontrée? Cette dernière solution est évidemment celle qui prévaut dans la vie courante, mais fugace, elle laisse au seul sujet le soin de "faire tout le travail". On voit mal en effet une répétition potentiellement infinie et identique des mêmes actions référentielles. Néanmoins, en situation de classe il serait tout à fait possible de disposer de situations vécues qui, rejouées ou fixées a posteriori sous forme facilement identifiable (photo, dessin), fourniraient le référent perceptuel chronologique souhaité et ainsi le statisme déploré plus haut s'atténuerait. Cet essai vaudrait la peine d'être tenté.

Par contre, la concrétisation de l'inversion de surface qu'offre le flash-back serait difficile à reproduire. Seuls le cinéma et le langage peuvent effectuer ce type de transformation syntaxique. Si les images fixes peuvent être placées en flash-back, empruntant au cinéma un de ces procédés, le commentaire linguistique doit avertir du retour en arrière en rompant la diégèse (l'histoire) pour entamer un discours au passé plus antérieur, ou en effectuant une description induite. C'est d'ailleurs la stratégie verbale de modélisation que nous avons nous-même emprunté lors de l'intervention mais avec les photos tirées du film T.V. contenant les flash-back.

À ce stade, il serait intéressant d'expérimenter si les codes utilisés dans la bande dessinée statique peuvent servir de

référent perceptuel assez puissant pour susciter les conflits cognitifs, les traitements souhaités et servir de critère pour le contrôle des productions et compréhensions verbales inversées. La sous-question qui se pose alors concerne la manière de faire apprendre le code flash-back aux enfants à partir de données statiques et linguistiques ... Si le cinéma ne peut être utilisé, l'interrogation de départ risque de n'avoir été que reportée un peu plus loin. Cette tâche, en effet, nous semble poser des problèmes équivalents à ceux rencontrés dans l'apprentissage de la compréhension d'énoncés inversés. Pour y arriver, l'enseignant pourrait peut-être remplacer le traitement de l'histoire composée par les enfants par un succédané du flash-back en inversant simplement les images ou les dessins placés en séquence chronologique et en accompagnant cette transformation par l'application de la règle linguistique adéquate. Il y aurait donc bien deux registres temporels: celui de l'histoire des enfants et celui de l'histoire de l'enseignant. Mise à part la disparition du code flash-back qui reste plus explicite au cinéma (gros plan sur le visage du penseur + code de démarcation: fondus au noir puis à l'ouverture + continuité + code linguistique (facultatif) vs code linguistique seul), les situations sont comparables et sans doute ce type de référent pourrait-il être suffisant pour les enfants qui possèdent déjà les "prérequis" à l'apprentissage du code flash-back, mais en serait-il de même pour les autres? La question est posée. Nous pensons qu'il vaut la peine de tenter d'y répondre. Il semble plus facile et surtout plus justifié d'y répondre maintenant que l'on sait

que la solution un peu plus coûteuse[1] donne des résultats perceptibles mais déjà satisfaisants.

Il reste que le film conserve l'avantage de fournir dans la même "phrase" visuelle l'inversion de surface comme le fait le langage. Le conflit cognitif provoqué alors par la rupture diégétique du flot filmique sans que le support linguistique soit nécessaire, et les traitements qu'impose sa réduction, ne peuvent plus sûrement être atteints par un système symbolique non linguistique autre que le langage cinématographique.

Le fondement principal de notre stratégie repose sur la parenté des traitements mentaux impliqués par les codes linguistique et cinématographique et sur la plus grande accessibilité du matériau iconique par rapport au matériau symbolique. D'autres axiomes justifieraient d'autres stratégies. Par exemple, des prémices plus directement néo-behavioristes accentueraient sans doute l'aspect modelage abstrait.

L'opposition de registres temporels (temps "dit" vs temps "raconté", temps "profilmique" vs temps "diégétique") et en particulier des ordres de surface est solidement prise en charge (ancrée) par des discours plus cohérents si l'inversion est coulée dans une

---

1 La notion de coût est toute relative car nous avons utilisé des récepteurs T.V. de l'école qui ne servaient plus. La solution que nous avons éprouvée n'employait qu'un magnétoscope à chaque étape et une caméra pour préparer les films de la seconde et de la cinquième étape.

structure intégrée. La vraisemblance (l'acceptabilité) du flash-back est plus forte (et moins artificielle) au cinéma[1] que dans d'autres systèmes symboliques non linguistiques. Sa légitimité ("on peut le dire autrement") dépend de sa vraisemblance ("ça se peut"). La confrontation des deux registres (et le conflit cognitif ainsi recherché) sera d'autant plus "enseignante" que chacun aura un statut égal à l'autre. Si l'un est illogique (diégèse) ou l'autre invraisemblable ("ça se peut pas") le conflit cognitif, plutôt que d'être réduit par une recherche de rééquilibration par l'accès à une règle plus générale, sera éliminé comme s'il était provoqué par une erreur, une absurdité. Au cours de l'intervention, la vraisemblance, la plausibilité de l'inversion de surface nous est apparue comme un critère impératif pour engager chez l'enfant des traitements mentaux visés.

En d'autres termes, au début de l'apprentissage, si les liaisons logiques (de nécessité) sont indispensables à l'ancrage de l'ordre critère (chronologique - diégétique) la crédibilité de l'inversion de surface l'est tout autant pour relever le défi de la confrontation des ordres de chaque registre; et sans conflit, pas d'apprentissage.

L'intervention montra aussi que la supposée parenté des traitements mentaux impliqués dans la "lecture" des deux types de discours (flash-back - énoncé inversé) n'est pas suffisante pour

---

[1] Parce qu'il est un code qui lui est spécifique.

permettre l'accès à la règle syntaxique générale. La stratégie consista alors à décharger l'enfant du recours au contenu des événements en les lui fournissant sous la forme d'image arrêtée sur l'écran T.V., afin de lui permettre de se centrer sur la relation temporelle. Cette prise en charge très économique en temps avec des séquences calibrées (de marionnettes) pourrait peut-être s'effectuer en classe par des saynètes jouées par les enfants. Ces situations seraient tout à fait comparables si les acteurs jouaient les référents perceptuels pour leurs compagnons locuteurs-narrateurs, à une différence près: le film est un produit fini qui scelle de manière plus définitive des relations qu'une saynète que l'on devrait rejouer pour contrôler la justesse des énoncés. Le coût temps serait compensé par une économie de matériel: un magnétoscope, un récepteur. Contrairement aux phases précédentes, le support filmique nous semble ici moins indispensable.

L'utilisation de l'image comme moyen susceptible de supporter l'apprentissage du langage ne peut, selon nous, être radicalement contestée par aucune théorie qui considère que le langage s'apprend et en particulier celles qui accordent au contexte sémantique une fonction prépondérante[1]. C'est dans l'ampleur du rôle qu'elle fournit que les théories divergent. À la condition minimale, bien entendu, que le sujet la fasse "fonctionner" c'est-à-dire qu'il lui prête attention, qu'il effectue sur ou avec elle les traitements pertinents à la tâche d'apprentissage. En effet, plusieurs théories s'affrontent à propos du rôle de l'imagerie dans la compréhension du langage. Notre but n'est pas ici de trancher ni même de clarifier le débat mais seulement de questionner l'utilisation de l'image (télévisuelle en particulier) dans l'acquisition de l'image.

D'un côté, la théorie du double codage de Paivio (verbale et imagée) de 1971[2] s'oppose à celles qui soutiennent le codage unitaire de l'information. Ces dernières considèrent que la représentation de la phrase est plus abstraite que les mots et les images (Potter, M.C., Valian, V.V., Faulconer, B.A.)[3].

---

1 Celles qui excluent d'emblée les théories radicalement innéistes et centrées sur l'indépendance de la syntaxe et de la sémantique. Chomsky, N. (1965) Aspect of theory of syntax. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.

2 Paivio, A. (1971) Imagery and verbal processus, New York, Holt, Rinehart and Winston.

3 Potter, M.C., Valian, V.V., Faulconer, B.A. (1977) Representation of a sentence and its pragmatic implication: Verbal, imagistic or abstract? Journal of verbal learning and verbal behavior, 16-1-2.

D'autres auteurs admettent cette thèse comme Anderson, J.R.

SECTION III: RECHERCHE

3.1 Description du modèle général d'intervention

L'objectif de notre travail est de jeter les bases d'une utilisation de la télévision comme support des processus impliqués dans l'apprentissage du langage. Notre démarche exploratoire sera de type pédagogique c'est-à-dire qu'en vue d'un apprentissage, elle tentera d'organiser l'environnement en fonction des processus supposés être impliqués dans un apprentissage donné. Tirant des analyses de performance (le quoi) les informations utiles au comment apprendre, le pédagogue analyse et sélectionne les caractéristiques de l'environnement afin de le rendre éducatif c'est-à-dire susceptible de favoriser l'apprentissage par l'individu.

Cette mise en correspondance implique donc au moins trois tâches:

1. La construction d'un modèle (révisable) des processus impliqués dans l'apprentissage visé;

2. Une analyse des caractéristiques des ressources environnementales disponibles;

3. Une sélection et/ou une adaptation de l'environnement disponible en fonction des processus.

La première tâche ressortit plus spécifiquement au psychologue de l'apprentissage (ou plus précisément au psychologue éducationnel) qui analysa le problème à résoudre ou la tâche à accomplir,

au besoin avec l'aide d'un spécialiste de la discipline, pour décrire au mieux les processus (compétences) supposés être sous-jacents à la performance visée. Cette étape est à ce point indispensable et obligée avant la poursuite de la tâche éducative, que le pédagogue devra procéder lui-même à l'analyse de l'apprentissage si aucune analyse de processus ne lui est fournie, se substituant ainsi au psychologue éducationnel[1]. Bien entendu nous scindons artificiellement les fonctions et les compétences respectives des uns et des autres en postulant momentanément que la psychologie se centre de façon privilégiée sur l'individu même si celui-ci est en interaction avec l'environnement. Notre but en procédant de la sorte est de contracter les tâches ressortissant à chacune des étapes de la conception et de l'intervention[2] éducative.

L'étape 3 se situant à l'interaction des deux premières est plus spécifiquement pédagogique. Cependant, il ne faut pas oublier que l'intervention discuté du pédagogue peut ne pas être nécessaire si l'individu sait apprendre spontanément. Nous n'envisageons ici que les cas où l'organisation (au sens large) de l'environnement est jugé nécessaire et fait l'objet d'une décision politique motivée; le cas le le plus banal étant celui de l'école.

---

1 Il ne faut pas voir dans les délimitations que nous traçons, une quelconque tentative de dessiner des territoires inviolables et inviolés. Nous sommes, au contraire, conscients du recouvrement et de relations étroites qui unissent certaines tâches et préoccupations des pédagogues et des psychologues éducationnels. Les travaux, entre autres, de Gagné et Briggs en témoignent suffisamment.

2 Nous optons donc implicitement pour une fonction pédagogique interactionniste qui tient compte des théories explicatives offertes par la psychologie.

Un modèle pour la conception d'une action pédagogique

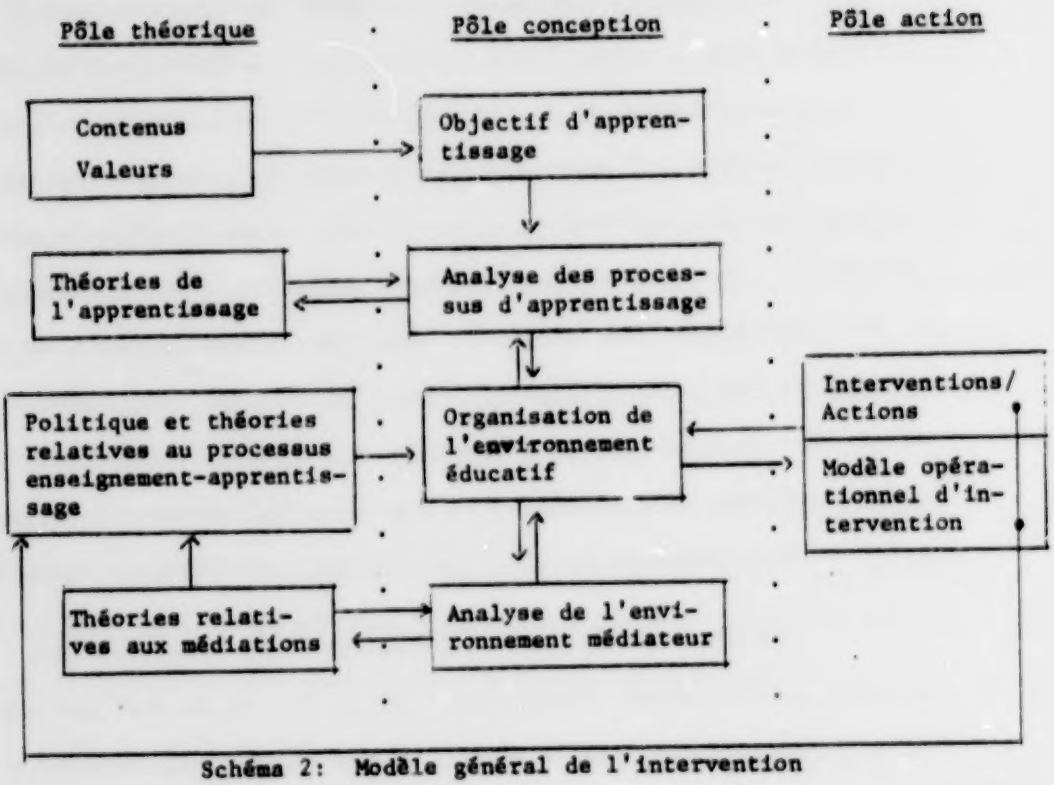


Schéma 2: Modèle général de l'intervention

Dans un tel modèle systémique trois pôles interagissent constamment: la théorie, la conception et l'action. Le premier concerne les construits, le second est le domaine de l'analyse et de la construction de la théorie relative à l'oragnisation, le troisième traduit les principes généraux dans le réel et en recueille les réactions, il fournit en retour de l'information pour ajuster une organisation déficiente.

La phase de conception est généralement longue et difficile car elle implique des analyses dans les registres différents au point

d'avoir parfois, au départ, peu de rapports entre eux. Leur coordination en sera d'autant plus délicate. C'est une tâche spécifique au pédagogue d'y arriver. Les différentes analyses sur lesquelles il s'appuie sont supportées par des théories. L'environnement "médiateur"[1] n'est pas (nécessairement) a priori structuré pour susciter certains processus d'apprentissage. Il faut découvrir les règles qui permettent de le comprendre pour pouvoir l'utiliser à des fins éducatives; des théories qui le décodent, par exemple les théories des communications, la sémiologie..., lui viennent en aide. Les processus d'apprentissage doivent aussi être analysés avec sans doute le support des théories qui éclaire sur les(le) algorithmes possibles suivi par le sujet épistémique (ou universel). Les processus ne sont pas indépendants des contenus, des attitudes, des valeurs. Ceux-ci leur servent de vecteur orienté vers l'atteinte d'objectifs d'apprentissage (d'éducation)

Les théories qui couvrent les processus d'enseignement-apprentissage s'intègrent directement dans l'environnement éducatif car elles utilisent le même "langage". Par contre, la coordination des analyses de processus et de l'environnement font plus appel à la création et à l'innovation. Orienté vers l'action, le pédagogue confrontre ses principes organisateurs au réel.

L'organisation de l'environnement se traduit dans une série de principes modélisateurs supposés couvrir une certaine variété de

---

[1] Le terme "médiateur" est emprunté à Léon Tiev qui identifie les objets médiateurs comme étant porteurs de l'empreinte humaine et par là véhiculent des valeurs et une culture. Dans le sens particulier qui nous occupe il couvre les médias et l'environnement pourrait dès lors s'appeler plus précisément médiatique.

situations d'actions et servir de guide théorique général pour les interventions. Mais entre ces principes organisateurs et les interventions elles-mêmes s'interposent un modèle, un schéma qui traduit opérationnellement les premiers et aborde les variations particulières des secondes. Ce modèle opérationnel d'intervention est la forme prise par la théorie au moment d'être éprouvée dans le réel. Les principes généraux ont été intégrés et opérationnalisés dans un algorithme d'enseignement qui définit en outre les contraintes à l'intérieur desquelles les situations pourront varier. Si l'amplitude des variations du réel dépasse la capacité d'"absorption" du modèle, des réajustements devront s'opérer jusque dans l'organisation de l'environnement éducatif. Les effets de cette épreuve du réel peuvent retentir jusqu'à l'analyse des processus. Cette situation est très courante lorsque dans les phases préliminaires de l'organisation, une mise à l'essai (de type L.V.R.[1] par exemple) fournit de l'information nouvelle relative au traitement effectué par le sujet. Cette répercussion jusqu'au processus d'apprentissage est difficilement concevable par certaines théories portant sur la formalisation de l'apprentissage et qui s'appuient sur des modèles d'analyse logiques transcendant les cas particuliers et accédant ainsi au sujet universel. Dans notre travail, au risque de trahir certains principes auxquels nous adhérons mais à cause d'une part de nos limites dans l'analyse de certains processus et d'autre part, de la relative pauvreté des informations fournies par la

---

[1] Learner Verification Revision: l'expression est de Komoski.

littérature scientifique spécialisée, nous avons comblé partiellement quelques lacunes de notre analyse logique des processus par des hypothèses extraites de l'observation des enfants en résolution de problème.

Le ressac provoqué par la confrontation au réel peut aussi atteindre l'analyse de l'environnement obligeant l'organisateur à modifier par exemple le média ou l'idée théorique que l'on s'en fait. Lorsque le modèle opérationnel sera éprouvé dans un nombre suffisant de situations avec des intervenants différents pour éventuellement gérer des apprentissages portant sur des objets différents, il accédera à un degré de généralité suffisant pour faire l'objet d'hypothèses fondées qui demanderont à leur tour d'être validées expérimentalement avant d'être intégrées dans le corps des théories de l'enseignement.

À moins que l'épreuve du réel dont il aura été l'objet ait été suffisante pour lui permettre d'accéder plus rapidement au degré de généralisation souhaité.

Pour illustrer l'applicabilité du modèle, prenons en exemple bien connu: l'enseignement programmé.

Il prit sa source dans les théories behavioristes de l'apprentissage. Celles-ci influencèrent directement les théories de l'enseignement qui, à cette époque, s'enrichirent par exemple de la définition opérationnelle des objectifs. En outre, ces théories amenèrent

les pédagogues à réaliser des analyses de tâches, des stimuli et des réponses ainsi que de contingences environnementales susceptibles d'amener le plus probablement l'apparition et la stabilisation dans le temps d'un comportement donné (performance). Les "quincailleries" environnementales prirent un essor parfois tellement démesuré que "l'intendance" précédait "les troupes" au point que l'enseignement programmé fut souvent confondu par des observateurs extérieurs avec les machines à enseigner.

Appliqués dans le réel, ces principes organisateurs s'exprimaient dans des modèles opérationnels très variés allant de l'individuel au collectif en passant par des groupes restreints ou avec (ou non) le support d'une machine etc. Au-delà de son efficacité incontestable, les chercheurs découvrirent, à l'épreuve du réel, que l'enseignement programmé n'était pas également efficace pour tout le monde, et que certains traits de personnalité interagissaient avec la méthode. C'est dans ce domaine que l'on dispose du plus grand nombre de recherches sur l'interaction aptitude-traitement[1]. Les théories de l'enseignement se sont donc enrichies de ... prudence. "Même si l'enseignement programmé a été rangé par les éducateurs d'hier dans l'armoire à panacée, les découvertes actuelles nous amènent à penser à d'autres types d'enseignement et de stratégies de recherche en A.T.I.. L'affirmation initiale proclamant l'enseignement programmé capable d'amener les faibles au même niveau que les forts s'est avérée totalement fausse..."[2]

---

[1] Voir à ce sujet le Chapitre 7 de Lee J. Cronback et Richard E. Snow (1977) Op. cit. uniquement consacré aux interactions aptitude - types d'enseignement programmé.

[2] Lee J. Cronback et all. (1977). Aptitudes and Instructional methods, N.Y. Invingtion publishers.

Ces observations ne peuvent sans doute laisser indifférent les tenants d'une pédagogie de la maîtrise, les obligeant à redoubler de prudence dans la création des environnements éducatifs pour des groupes d'enfants donnés (il reste que selon nous l'enseignement programmé est une des meilleures écoles de formation en enseignement... mais ceci est une autre question).

C'est vrai, en éducation les certitudes sont encore loin.

Le présent travail qui applique un modèle de conception d'une action pédagogique n'a donc a fortiori pas la prétention d'en établir. Au contraire, il explore les premières tentatives d'utiliser un environnement scolaire habituel (normal) où intervient la télévision comme facteur inducteur[1] des processus impliqués dans l'apprentissage du langage. Notre but n'est pas d'enrichir directement les théories de l'enseignement mais de préparer la plausibilité d'hypothèses relatives à l'organisation d'un environnement éducatif télévisuel en vue de l'apprentissage d'une compétence complexe (règle d'ordre supérieur).

Le va-et-vient incessant entre la théorie et la pratique a été un des moteurs essentiels au façonnement des principes qui régirent la mise au point de notre modèle opérationnel d'intervention.

---

[1] L'expression est de L. D'Hainaut (1980). Des fins aux objectifs de l'éducation. Paris, Bruxelles, Nathan, Labor. p. 324. Elle est utilisée pour désigner les éléments destinés à aider le sujet dans la résolution des problèmes.

L'implication et la solidarité des enseignants[1] dans cette exploration fut capitale tant pour la conception que pour la révision du prototype. Pour la clarté de l'exposé, mais au risque de perdre de l'information à propos de la démarche de découverte, le compte rendu suivra un schéma général de façon linéaire bien que le modèle d'intervention traduit dans le prototype expérimenté ait été élaboré de manière plus dynamique, avec les intuitions éclairantes et les régressions inévitables que recèle la confrontation à la pratique quotidienne.

C'est ainsi que nous aborderons successivement:

1. L'analyse des processus d'apprentissage.

2. L'analyse de l'environnement médiateur (et en particulier médiatique).

3. L'organisation de l'environnement éducatif qui réunira d'une part les deux premières analyses en les orientant vers l'intervention et d'autre part par les théories du processus enseignement-apprentissage utiles.

4. La description du modèle opérationnel de l'intervention et de son application. Nous établirons ensuite le bilan des apprentissages réalisés par les enfants.

5. En conclusion, nous extrairons les leçons théoriques susceptibles d'être éprouvées avant d'enrichir les théories de l'enseignement.

---

[1] Thérèse Dubois (1ère année A), Cécile Gagné (1ère année B) et Jean Dupuis le directeur, tous trois de l'école Hélène Boullé de la CSC de Sherbrooke ont été des intervenants indispensables dans la dernière phase de la mise au point du modèle en milieu scolaire. Nous avons eu beaucoup de chance de travailler avec eux.

3.2 Analyse des processus impliqués dans la production et la compréhension d'énoncés temporels inversés

a) Apport de la recherche psycholinguistique

Les recherches qui ont porté sur ce thème peuvent être classées en fonction des principes utilisés pour expliquer les comportements langagiers de l'enfant.

Dans le domaine de la compréhension, où les recherches sont les plus nombreuses, les variables explicatives sont, pour le sujet: l'âge ou le développement opératoire (ou cognitif) et pour les énoncés: l'aspect sémantique, le rapport ordre d'occurrence - ordre d'énonciation ou la relation d'ordre et la fonction des propositions (principales ou subordonnées). Chacune de ces variables se réfère évidemment à un registre explicatif très différent bien que certaines d'entre elles puissent entrer dans plusieurs de ces catégories. En outre, comme la plupart des recherches qui ont porté sur la compréhension d'énoncés inversés ont utilisé des épreuves différentes pour mesurer la variable dépendante, il semble difficile d'extraire une synthèse cohérente, et par là des principes totalement fiables et utilisables, pour analyser des processus sous-jacents au comportement visé par notre intervention.

Concernant particulièrement la production d'énoncés inversés, très peu de recherches, à notre connaissance, ont été entreprises à ce jour et se réfèrent toutes au développement cognitif de l'enfant.

b) Ordre temporel et structure sémantique

Un certain nombre de recherches en psycholinguistique convergent pour accorder à la variable sémantique un rôle important dans le développement du langage temporel. Shub, M.J.[1] alla même jusqu'à n'observer aucun effet ni de l'ordre syntaxique ni de la longueur des phrases pour en expliquer le développement. Son analyse des erreurs révéla trois stades:

Type I: Égocentrisme linguistique

Type II: Prééminence des contingences sémantiques dans la compréhension de l'ordre temporel

Type III: Réalisme sémantique et confusion syntaxique

Brown, A.L. et Murphy, M.D.[2] dans une recherche très précise montraient que la logique des séquences entraîne un meilleur souvenir de l'ordre des événements que dans les séquences arbitraires. Les enfants de 4 ans se montrèrent même capables de reconstruire l'ordre inhérent à une histoire dont ils n'avaient pas vu les événements[3].

Ces observations infirmaient les conclusions de Fraisse[4] affirmant que les enfants préopératoires étaient incapables d'utiliser la logique inhérente à une séquence ordonnée et par conséquent s'y

---

1 Shub, M.J. (1978) The early development of temporal language. Dissertation abstract international, p. 1393 A.

2 Brown, A.L. et Murphy, M.D. (1975) Reconstruction of arbitrary vs logical sentences by preschool children, Journal of experimental child psychology, 20, 307-326.

3 Brown, A.L. et al. (1975) Op. cit., p. 323

4 Fraisse, P. (1967) La psychologie du temps.

comportaient aussi inefficacement que face à une séquence arbitraire. Ces observations faisaient conclure à Brown et Murphy que soit la reconstruction d'une séquence narrative ne demande pas la réversibilité de la pensée, soit les opérations réversibles sont possibles pour l'enfant préopératoire. Leur faveur allant vers une interprétation où la progression développementale comblerait le fossé entre l'échec total et la compréhension complète de l'ordre temporel. Certaines tâches difficiles du type de celles où il faut dissocier espace et temps étant acquises plus tard.

Coker, P.L.[1] dans une expérience de mémorisation de séquences de trois images interrogeait les enfants de maternelle et de première année sur l'ordre de présentation en proposant des structures syntaxiques de plus en plus complexes.

Tâche 1: Qu'est-ce que je t'ai montré avant/après X?

Tâche 2: Ai-je montré X avant ou après Y?

Tâche 3: Vrai ou faux, structure avec après que.

Tâche 4: Identifie le premier et le dernier événement des phrases avec avant, après, depuis, jusqu'à ce que, quand (conjonction de subordination et conjonction et coordination) alors, etc.

---

[1] Coker, P.L. (1976) On the acquisition of temporal term. Dissertation abstract international, p. 4722 B

Il montra des séquences basées sur la causalité et sur les relations temporelles. Coker, P.L. observa que quand ils ne comprenaient pas les enfants interprétaient tant les prépositions que les conjonctions comme "l'événement suivant". Elle observa aussi que les enfants utilisaient deux stratégies indépendantes des termes temporels: la proposition principale et l'ordre d'énonciation. En outre, la causalité semblait faciliter la performance en ordre temporel et "avant" n'était pas compris plus vite que "après" et "après" n'a jamais été observé comme signifiant "avant".

Les principales conclusions de ces recherches sont concordantes avec plusieurs travaux sur la mémoire qui considèrent que l'être humain se base sur la signification pour traiter l'information et que l'information de surface est assez rapidement évacuée au profit de l'information sémantique "stockée" en mémoire dans une forme assez indépendante de la forme de l'input. Van Dijek, T,A.[1] va jusqu'à suggéeer que "lors de la lecture d'un texte, les points et les intervalles de temps réels sont "cartographiés" sur des temps représentés sémantiquement: chaque événement est ainsi tracé sur une représentation sentoïde, une idée abstraite et arpentée par son indicateur de temps correspondant". Linda Baker[2] cite, en outre, des "grammaires d'histoires" (Story grammars) qui supposent un ordre canonique pour une histoire donnée.

---

[1] Van Dijek, D.A. (1972) Some aspects of test grammars. Den Had, Mouton.

[2] Baker, Linda (1978) Processing temporal relationship in simple stories: effect of input sequence, Journal of verbal learning and verbal behavior, 17, 559-572.

c) Ordre temporel et structure de surface

Plusieurs autres recherches accordent un poids plus important à la structure de surface pour expliquer la compréhension d'énoncés inversés. Clem, A.[1] ayant observé des enfants retardés constata que la compréhension était facilitée si l'ordre d'énonciation correspondait à l'ordre d'occurrence. Elle ne constata aucune relation tant avec l'âge chronologique que mentale bien que la séquence développementale fut la même que pour les non-retardés. Clark et Clark[2] cités par Johnson[3] avaient déjà réalisé de telles observations dix ans plus tôt avec des étudiants de collège.

Evans, J.S. et Newsteads, E.[4] arrivaient à des conclusions équivalentes pour des structures comme p alors q vs p seulement si q. Observant des discours spontanés des enfants en âge préscolaire Clark, E.[5] remarque chez eux une préférence pour raconter les événements dans l'ordre d'occurrence. Dans leur compréhension des termes "before" et "after"[6],

---

1 Clem, A. (1977) The comprehension of "Before" and "After" in mentally retarded children, Dissertation abstract international, p. 4275 A.

2 Clark, H.H. et Clark, E.V. (1968) Semantic distinctions and memory for complexe sentences, Quartely Journal of experimental psychology, 20, 229-238.

3 Johnson, H.L. (1975) The meaning of Before and After for preschool children, Journal of experimental child psychology, 19, 88-99.

4 Evans, J.S. et Newstead, E. Language and reasoning: A study of temporal factors, Journal of verbal learning and verbal behavior.

5 Clark, E. (1971) On the acquisition of meaning of before and after, Journal of verbal learning and verbal behavior, 266-275.

6 Comme en anglais "before" est employé aussi bien pour "avant" que pour "avant que" et "after" pour "après" que "après que" pour éviter toute ambiguïté avec le français nous garderons les mots dans leur version originale.

Clark teste les structures: (1) Before S^2 , S^1
(2) S^1 Before S^2 (3) After S^1, S^2 (4) S^2 After S^1.

elle distingua trois stades:

1. Non compréhension de "before" et "after".

2. Compréhension "before" et traitement de "after" en suivant l'ordre d'énonciation comme si c'était "before".

3. Compréhension "before" et "after".

Deux principes en régissent la compréhension:

1. Correspondance, ordre d'énonciation/ordre d'occurrence.

2. Apprentissage des termes relationnels se faisant une caractéristique sémantique à la fois.

Pour Clark, les enfants apprennent la signification des mots composante par composante. De plus, ces composantes sont acquises en suivant un ordre hiérarchique: l'ordre est en fait + temps suivi de ± simultané suivi de ± antérieur. La valeur positive de chaque composante est apprise avant la valeur négative ainsi + simultané est appris avant - simultané et + antérieur avant - antérieur. Ceci explique que "before" est appris avant "after"[1]. Ces conclusions se posent évidemment à l'explication qui lie la compréhension à l'ordre d'occurrence car pour Clark, les phrases contenant un "before" comme "before S^2, S^1" seraient comprises avant celles contenant un "after" mêmes si elles sont du type "after S^1, S^2" où l'ordre d'énonciation est différent d'un ordre d'occurrence.

---

[1] Clark, E. (1971) Op. cit. p. 275. Cette théorie aussi bien sémantique que développementale aurait pu nous la faire classer dans les 2 autres catégories a) et c), ce qui prouve bien que ces catégories ne sont pas du même niveau. Ainsi pour Clark, les phrases 1 et 4 sont plus faciles que 2 et 3. (cf note au bas de page).

Smith et Mc Mahon[1] cités par Amidon A[3] soutiennent une autre thèse qui met l'accent sur le fait que l'information dans la proposition principale est plus facile à interpréter que celle dans les propositions subordonnées.

Bever[2] cité par Amidon et Carey[3] soutient une thèse équivalente qui repose sur le principe que l'assertion de la phrase est sa base et que la présupposition est en fait subsidiaire au point de vue psychologique, de plus les relations seraient organisées en commençant par le premier événement, les autres étant subsidiaires.

Ainsi les phrases "before" sont plus faciles que "after" parce que l'assertion, qui est la proposition principale, est aussi celle qui décrit le premier événement. Dans ce cas où les phrases principales sont toujours des assertions Bever peut faire la même prédiction que Smith et Mc Mahon.

Amidon et Carey[4] font l'hypothèse que les échecs des enfants viennent de leur difficulté à comprendre la tâche. Ils observèrent que les enfants réussissaient mieux les phrases à propositions coordonnées (en premier, en dernier) que subordonnées (avant, après) ce qui leur fit interpréter des erreurs par le fait que les enfants se focalisaient sur la proposition principale plutôt que l'ordre comme le suggéraient Clark et Clark.

---

1 Smith, K. et Mc Mahon, L. (1970) Understanding order information in sentences some recent work at Bell Laboratories in G.B. Flores d'Arcais et W.J.M. Levelt (Eds) Advances in psycholinguistic, Amsterdam.

2 Bever, T.G. (1970) The comprehension and memory of sentences with temporal relations in G.B. Flores d'Arcais, Op. cit.

3 Amidon, A. et Carey, P. (1972) Why five years old cannot understand before and after, Journal of verbal learning and verbal behavior, 11, 417-423.

4 Amidon, A. et Carey, P. (1972) Op. cit.

Johnson[1] tenta de clarifier le débat Clark - Amidon - Carey car elle attribuait les différences de conclusions aux différences entre les tâches demandées aux enfants dans les deux cas.

Tâche 1: Compréhension: agir les actions avec des jouets à partir des structutes 1, 2, 3, 4, décrites plus haut (Clark).

Tâche 2: Image - ordre à exécuter: l'enfant devait compléter un dessin. Ex.: Avant de coller la voiture dessine la route.

Tâche 3: Ordre à exécuter: (impliquant un seul ordre) déplacer deux voitures de couleur différente (Amidon - Carey).

La tâche 2 recueillit le plus d'omissions: elle impliquait deux verbes différents. De plus, la quantité de temps mise par les enfants pour effectuer la première action (parfois 15 minutes) faisait oublier la seconde. La validité de cette tâche est selon nous plus que douteuse mis à part son effet "pause".

La tâche 3 se montra nettement plus difficile que la tâche 1. Ce qui tendait à prouver qu'elle n'offrait pas des mesures comparables à la compréhension de l'ordre temporel. La tâche 1 amenait un nombre très supérieur d'inversion au détriment des omissions. Ce qui

---

[1] Johnson, H.L. (1975) Op. cit.

montre qu'il s'agit bien d'une coordination de deux événements. Mais fait intéressant, les enfants qui effectuaient une inversion à la tâche de compréhension (Clark) commettaient des erreurs d'omission pour l'ordre à exécuter (Amidon-Carey). L'explication résiderait dans le fait que dans la première tâche l'action à émettre est donnée avant la présentation des phrases et les propositions principales et subordonnées sont d'une inégale directivité; tandis que dans la tâche 3 l'ordre vient en même temps que la phrase. Ex.: "Mange ton fromage avant de boire ton jus". En d'autres termes, l'ordre principal correspond à la position principale et l'omission de la deuxième action ne signifie pas nécessairement que l'enfant l'ignore mais simplement qu'il a répondu à l'ordre direct. La recherche soutenait donc plutôt les conclusions de Clark. Bien que Clark affirmait que l'ordre d'énonciation n'avait plus d'influence lorsque "before" et "after" étaient maîtrisés, Johnson constatait au contraire que cet effet perdurait.

Dans une recherche plus récente menée sur des adultes, Linda Baker[1] utilisa le flash-back verbal et l'ordre d'occurrence pour connaître les effets de chaque variable sur le temps de réponse (indicateur de la longueur, de la complexité du traitement) et ce après un délai rapproché et plus long. Elle montra par une série de trois expériences successives que les sujets construisaient une représentation des histoires à partir de l'ordre d'entrée des informations (structure

---

[1] Baker, L. (1978) Op. cit.

de surface) et non de la séquence sous-jacente des événements même si ça jouait en leur défaveur (quand il faut reconstruire la signification) du moins dans le cas d'histoires relativement courtes. Ces observations vont à l'encontre des thèses développées dans le paragraphe précédent (même représentation quel que soit l'ordre).

En conclusion, les modèles qui ignorent l'effet de la structure de surface sur la compréhension de l'ordre temporel risquent d'être affaiblis. Le type de tâche demandée pour mesurer cette compréhension est une facette importante qui doit intervenir dans l'interprétation des observations car elle risque de révéler, ou de masquer, des aspects de la performance en ordre temporel que d'autres ignorent ou attesteraient. Sans doute suivant les cas les stratégies utilisées par les enfants risquent de varier, se centrant soit sur l'ordre, sur la coordination ou la subordination et pourquoi pas sur la logique si les conditions s'y prêtent (long récit, par exemple) car c'est ainsi que les résultats d'Amidon et Carey peuvent aussi être interprétés.

c) Ordre temporel et développement cognitif

Jusqu'à présent il n'a pas encore été fait mention d'auteurs autres que anglo-saxons. Les francophones ne se seraient-ils pas occupés du problème? Assurément non. Mais c'est d'emblée intégré à une théorie cognitiviste que la notion d'ordre temporel a été étudiée. Comme les études de Fraisse et Piaget ont servi de critère pour plusieurs

recherches (même américaines) sur l'ordre temporel[1] il nous a semblé nécessaire de décrire d'emblée leurs principales assertions.

Rappelons que pour Piaget[2], à partir de 8 mois l'enfant va gravir quatre stades sensori-moteurs qui vont l'amener à l'ordonnance des moyens en vue d'un but, mais sa connaissance de la succession temporelle ne s'exerce que pour des actions qu'il sera capable d'émettre lui-même. Au début du cinquième stade (vers 1 an) il est incapable de tenir compte de successions auquelles il n'a pas participé. C'est seulement lorsqu'il aura acquis la permanence des objets qu'il sera capable de prendre un peu plus ses distances par rapport au réel et considérer qu'un objet même non visible peut encore exister. Par l'imitation différée (stade 6: 18 mois) il commence à reconstruire partiellement des événements passés sans support perceptuel. Il fait aussi des progrès de mémorisation, se souvenant où il a mis son jouet préféré. Mais il se centre tout de même sur la fin plutôt que sur la série de moyens (action). C'est aux environs de deux ans qu'une action orientée implique à la fois l'avant et l'après dans une séquence de trois actes. Mais l'ordre "pratique" précède toujours l'ordre temporel représenté. Cependant ce stade sensori-moteur ne lui permet pas

---

1 Pour ne pas alourdir le texte, nous nous restreindrons à l'essentiel. Nous nous limiterons à cet aspect du temps en ignorant la durée dans la mesure où elle peut en être dissociée. Il en sera de même pour le temps conventionnel et expériencié, nous limitant au temps logique; c'est-à-dire une abstraction au-delà de l'ordre et de la durée perçue (non pas la mémoire des événements, mais les relations temporelles qui en sont déduites). De plus, nous ne traiterons pas du temps chez des enfants d'un âge trop supérieur à celui de notre population cible.

2 Piaget, J. (1936) La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Neuchatel, Paris, Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1937) La construction du réel chez l'enfant, Neuchatel Paris, Delachaux, Niestlé.

de prendre en considération des événements d'un passé plus lointain et sans support perceptuel et se centre sur la fin de la séquence des actions[1].

Pour Piaget[2] à 4-5 ans l'enfant peine encore à reconstruire une série temporelle de dessins alors qu'il sait la percevoir et la manier pratiquement. À 6 1/2 ans - 7 ans si l'ordre de succession spatiale lui est accessible, il hésite encore longtemps dans les séries temporelles. Jusqu'à 7-8 ans, il éprouve de grandes difficultés à adopter un nouveau récit, un nouvel ordre après avoir adopté précédemment un ordre quelconque de sériation; à 6 ans, 84% des nouveaux récits restent subordonnés aux précédents bien qu'ils ne concordent plus en ce cas avec le classement modifié des images, tandis qu'à 8 ans, 15% des récits restent inchangés[3].

Jusqu'à 7-8 ans, l'enfant ne parvient pas à raisonner sur plusieurs possibilités à la fois, c'est seulement après 8 ans que la réversibilité opératoire lui permet de reconstituer l'ordre réel et réversible des événements. Piaget lie ainsi les opérations temporelles aux opérations explicatives en général qui permettent d'emboiter et sérier les déplacements d'objet dans l'espace[4].

---

1 Il serait facile d'établir un parallèle avec les théories développementales soviétiques, Zaporozhets (1971). The psychology of preschool children Mass., The Mass. Institut of technology press.

2 Piaget, J. (1946) Le développement de la notion de temps chez l'enfant, Paris, Presses Universitaires de France.

3 Cette observation est importante car elle sera mise en relation avec une phase de notre intervention auprès des enfants.

4 Rappelons que Piaget a travaillé avec deux bocaux superposés. Le plus élevé se vidant dans celui du bas (évidemment) et les dessins correspondant (au nombre de 6 ou 8 suivant les cas) les dessins sont aussi coupés en deux pour isoler chaque bocal.

Évidemment d'autres chercheurs ont tenté de vérifier empiriquement les stades de développement du concept temps chez l'enfant. Ainsi de récentes recherches de Levin[1] montrèrent que des enfants de 5 à 6 ans pouvaient comprendre la dépendance unissant durée et succession pour autant que l'espace ou un autre type d'indices n'y étaient pas impliqués. S'attaquant à l'explication piagétienne qui impute l'inconstance de la logique temporelle de l'enfant à sa confusion du temps et de la distance, il remet en cause le recours à un déficit conceptuel pour expliquer les échecs de l'enfant. Il tente d'y substituer une explication basée sur l'émergence (salience) des indices perceptuels. Il suppose que la comparaison des durées dans les problèmes temporels se fait suivant trois stades sucessifs: 1) perception de l'ordre des débuts et des fins; 2) stockage en mémoire active des deux ordres ou au moins le plus saillant et déduction de la durée relative des ordres mémorisés. Il s'agissait de deux lampes allumées. Jouant sur la salience relative du point de départ et du point d'arrivée, la succession a été manipulée à travers différents problèmes et différentes séquences (récence, simultanéité, primauté). Il prouve ainsi que son modèle expliquait mieux le jugement de durée chez les enfants (de 4 à 7 ans) que le supposé déficit conceptuel[2].

---

[1] Levin, I. (1977) The development of time concept in young children resonning about duration. Child development, 48, 435-444.

[2] Levin, I. (1979) Interference of time related and unrelated cues with duration comparaison of young children: analysis of Piaget's formulation of the relation of time and speed. Child development 50, 469-477.

Levin, I., Israeli, E. et Daron, E. (1978) The development of time concept in young children: the relations between duration and succession. Child development, 49, 755-764.

Au point de vue psycholinguistique, un certain nombre d'auteurs ont établi des relations étroites avec les stades piagétiens et l'acquisition des termes relationnels temporels par l'enfant. Même si plusieurs autres psycholinguistes ne s'y sont pas référés, il semble que les âges correspondant aux performances langagières soient équivalents.

Ainsi vers 3 et 4 ans la compréhension de "avant" et "après" est incomplète bien que pour certains auteurs elle soit significative des 3 ans[1]. Vers 4 et 5 ans, nette amélioration de la compréhension et de la production de ces termes. Il semble bien qu'il se passe quelque chose d'important à ce moment. Townsend et Ravello[2] rapportent que si les enfants de 3 ans et les adultes accordent une grande importance à l'aspect temporel des phrases contenant des termes comme "before", "after", ceux de 4-5 ans ne le font pas. Les auteurs interprètent cette réaction comme indicatrice de tentative d'utilisation de stratégies d'organisation des phrases basées sur les propriétés structurelles/présuppositionnelles des propositions[3] comme si à un stade intermédiaire de développement les 4 et 5 ans s'écartaient des stratégies organisationnelles utilisées au stade de développement antérieur et postérieur. Le pourquoi reste sans réponse. Les auteurs comme

---

1 Friedman, W.G. et Seely, R.M. (1976) The child acquisition of spatial and temporal order meanings. Child development, 47, 103-118.

2 Townsend, D.J. et Ravello, N. (1980) The development of complexe sentence processing strategies. Journal of experimental psychology 29, 60-73.

3 Nous ne pouvons nous empêcher de rappeler ici le débat qui opposait les théories de Clark et Amidon qui prennent ici une tournure développementale dans la conciliation des deux points de vue.

Kayra-Stuart[1] soutiennent que la connaissance conceptuelle du temps précède la connaissance linguistique mais que le développement s'effectue vraisemblablement de façon parallèle. Elle classait ainsi les acquisitons: ordre, simultanéité, durée, coordination ordre-durée, enfin coordination simultanéité-durée; l'imitation non-verbale précédant la verbale et la compréhension la production. Ainsi en acquérant les mots temporels, les enfants récapitulent l'acquisition de l'ordre.

À propos des modalités différentes de réponse et de stimulation, il faut signaler les travaux de Kiss[2]. La compréhension des structures syntaxiques inversées étaient plus faciles à l'audition qu'à la lecture à haute voix ou silencieuse. Les enfants de deuxième année (bien que sachant lire) éprouvaient plus de difficulté que leurs aînés.

Pour une recherche récente portant sur le concept de temps menée en août 1980, Greenwald[3] adoptait comme référent les stades piagétiens et étudia la compréhension des phrases inversées. Elle tenta de déterminer la part de variance du concept de temps dans la compréhension de "before", "after" et la causalité (en phrase inversée). Une analyse factorielle révéla que les trois types

---

1 Kayra-Stuart, F. (1981) On acquisition of temporal concept and temporal words, ERIC ED 192594.

2 Kiss, J.A. (1975) A study of the hability of selected second fourth and sixth grade children to comprehend temporally reversed syntaxtic structure under oral, oral reading, and silent reading condition. Dissertation abstract international, 3516 A.

3 Greenwald, E. (1980) Children concept of temporal sentences and their comprehension of inverse temporal and causal structure .

de phrases bien que qualitativement distinctes en représentaient qu'un seul type inversé.

Le concept de séquence temporelle épuisait une partie significative de la variance de la compréhension indépendamment de l'attitude verbale, de l'âge et du sexe. Les autres variables ne jouaient pas indépendamment l'une de l'autre. Cette relative convergente des recherches qui ont mis en relation le développement cognitif de l'enfant et sa capacité de comprendre l'ordre temporel est quelque peu ébranlé par la recherche de Brown et Murphy[1]. Ils découvrirent que les enfants en âge préscolaire étaient capables de reconstruire une séquence de mémoire vue précédemment et appréhendée comme une unité. Ils sont aussi capables de la reconstruire même si elle n'a jamais été vécue comme un tout. À l'opposé de Piaget, ils montrèrent que les enfants de 4 ans, à qui on avait donné l'ordre logique de la séquence narrative, étaient capables de reconstruire directement une séquence jamais vue. Le fil de l'histoire s'avérait suffisant pour donner la cohérence à la série. Brown et Murphy contestèrent aussi la nécessité de recourir à la réversibilité énoncée par Piaget, arguant d'une autre nécessité celle de tenir compte de la signification du contexte pour l'enfant.

Nous ne pouvons éviter de relever, une fois encore, que cet âge de 4 ans semble poser bien des problème aux psycholinguistes et

---

[1] Brown, A.L. et Murphy, M.D. (1975) Op. cit.

pas seulement au point de vue ordre temporel[1]. Il reste selon nous qu'en ce qui concerne les phrases à syntaxes inversées, c'est-à-dire où l'ordre d'occurrence ne correspond pas à l'ordre d'énonciations, les difficultés sont importantes au point que la quasi-totalité des enfants en âge préscolaire y échouent. Que certaines recherches attribuent cet échec à des déficiences opératoires, à des incompréhensions des composantes sémantiques des termes ou des "non-significativités" du matériel pour l'enfant, il reste que la compréhension de ces structures inversées impliqueront des traitements mentaux suffisamment complexes pour qu'ils ne soient acquis de façon stable que vers 8-9 ans. Ceci n'empêche pas que les adultes puissent encore se tromper.

Quant à la production de ces structures dans le langage écrit Simon, J.[2] n'en relève l'apparition spontanée qu'au C.M.2 (9-10 ans). Meresse Polaert J. observant les discours de 87 enfants de 6 ans ne releva que trois essais de struture inversée dont un infructueux. Mais la recherche la plus détaillée sur le rapport entre l'emploi des termes de relations temporelles et le développement opératoire est sans nul doute celle de Ferreiro, E[3]. Comme cette recherche a servi de point de départ à nos investigations, nous accorderons un peu plus de temps à sa description.

---

[1] Townsend et Ravello (1980) Op. cit. avaient remarqué ce même dérapage des théories développementales vers 4-5 ans à propos de bien des réactions aux propriétés structuro-présuppositionnelles des propositions. Townsend, D.J., Ottariano et Bever, T.G. Immediate memory for words from main and subordinate clauses at différent ages levels. Journal of psycholinguistic Research, 1979, 8, 83-101.

[2] Simon, J. (1972) L'évaluation génétique de la phrase écrite chez l'écolier, thèse de 3e cycle, Paris Service de la production des thèses, U. de Lilles III.

[3] Meresse-Polaert J., Étude sur le langage des enfants de 6 ans. Neuchâtel, Paris. Delachaux et Nestlé, 1969.

[4] Ferreiro, E. (1971) Les relations temporelles dans le langage de l'enfant Genève, Paris, Drooz.

Ferreiro a étudié les relations temporelles dans le langage de l'enfant en mettant en parallèle le développement de certaines structures langagières et le développement des structures logiques. Les sujets de l'étude, dont l'âge varie de quatre à dix ans, sont groupés d'après leur niveau opératoire plutôt que d'après leur âge. Ils appartiennent à l'une des catégories suivantes: absence de renversabilité[1] (NR), étape intermédiaire (int. I), renversabilité (R), étape intermédiaire (int. II), et conservation opératoire (C).

Ferreiro fait porter sa recherche sur deux plans: la production d'énoncés exprimant un rapport temporel et la compréhension de tels énoncés. Elle note que les résultats relatifs à la production d'énoncés sont beaucoup plus clairs et intéressants que les résultats obtenus sur la compréhension. Nous ne retenons, par la suite, que ce qui porte essentiellement sur la "production".

L'étude des relations temporelles dans le langage de l'enfant se fait en considérant les marqueurs suivants: l'ordre dans lequel les événements sont racontés, la structure de l'énoncé (propositions subordonnées ou coordonnées), le temps des verbes employés et l'utilisation d'adverbes ou locutions adverbiales (avant, puis, pendant que ...). Dans son expérience, Ferreiro utilise les quatre types de tâches suivants: pour amener l'enfant à produire des énoncés contenant des marqueurs temporels:

---

[1] La renversabilité se distingue de la réversibilité opératoire en l'absence de compensation quantitative au cours de chacun des trajets AB ou BA et par le fait que ces deux parcours correspondent à deux actions distinctes par opposition à des opérations directes et inverses dont chacune implique l'autre et qui constituent aussi un seul tout. Propos tenus par Piaget dans sa préface à Émilia Ferreiro. (1971) Op. cit.

a) Description libre. L'enfant raconte la suite d'événements qu'il a vus.

b) Comparaison simultanéité-succession. On présente d'abord à l'enfant deux événements en succession, ensuite on les présente simultanément. L'enfant doit dire si les deux situations sont identiques ("Est-ce que c'est la même chose?").

c) Q-réponses. On présente à l'enfant deux événements en succession, E_1 et E_2 . L'enfant doit répondre aux questions: "Quand l'événement E_1 est-il arrivé?", "Quand l'événement E_2 est-il arrivé?".

d) Description induite. On présente deux événements en succession (E_1 et E_2), l'enfant doit les décrire en commençant par l'événement E_2 et en conservant les relations temporelles correctes.

Pareille façon de procéder se révèle plus féconde que la description libre qui ne révèle que les marqueurs temporels privilégiés par les enfants sans que l'on sache s'ils sont capables ou non d'exprimer autrement les relations temporelles.

Quant aux Q-réponses, il semble plus difficile de répondre à la question: "Quand l'événement E_1 s'est-il produit?" que de situer l'événement E_2 dans le temps. De plus, contrairement aux attentes de

Ferreiro, le succès aux Q-réponses n'implique par nécessairement la réussite dans la description induite (tâche d).

Pour l'ensemble des tâches, l'auteur obtient les principaux résultats suivants:

- Au niveau de la non renversabilité (NR), les enfants ignorent les relations temporelles. Le plus souvent, ils présentent habituellement les événements dans l'ordre où ils se produisent. Les relations temporelles n'apparaissent pas non plus dans le choix des temps pour les verbes: ils ne réutilisent pas d'opposition temporelle. L'enfant présente les deux événements à l'aide de propositions juxtaposées unies par un "puis qui" ne semble pas avoir ici de signification temporelle.

À ce niveau, les relations temporelles ne sont pas indiquées par l'enfant, soit parce qu'il ne les comprend pas, soit parce qu'il ne les trouve pas importantes, soit encore parce qu'il ne peut pas expliciter ce qu'il ressent implicitement.

En particulier, l'enfant ne différencie pas les situations de simultanéité et de succession. Il utilise des adverbes non relationnels dans les Q-réponses (ex.: "maintenant") et échoue dans la description induite.

- Au niveau R, les événements sont énoncés dans l'ordre de leur succession. L'ordre joue le rôle de principal marqueur temporel. Les oppositions de temps pour les verbes apparaissent, mais demeurent rares. Les énoncés ne contiennent pas encore de propositions subordonnées. On remarque cependdant l'apparition de relations temporelles marquées par "pendant", "après", "et puis après".

Les enfants saisissent la différence entre les événements en succession et les événements simultanés. Les Q-réponses sont réussies dans 75% des cas, alors que la description induite est généralement ratée.

- Au niveau de la conservation opératoire (C), l'enfant utilise, pour marquer la relation temporelle, une grande variété de procédés (ordre de propositions, adverbes relationnels, opposition dans le temps des verbes) et non la répétition mécanique d'un seul procédé. Il utilise presque toujours la subordination temporelle (avant que, après que, pendant que ...). Il peut produire plusieurs énoncés corrects et ne produit que très peu d'énoncés inadéquats dans la description libre. Les Q-réponses sont bien réussies et la description induite est correcte dans environ la moitié des cas (43% des sujets).

En résumé, on remarque donc une certaine évolution chez les enfants selon le niveau opératoire. Dans une première phase, l'enfant ne tient pas compte, dans les énoncés qu'il produit, des relations temporelles existant entre les événements. Plus tard, l'ordre du récit

marque de façon rigide l'ordre temporel des événements. Dans une phase ultérieure, l'enfant raconte les événements sans suivre leur ordre d'apparition; mais il introduira alors des marqueurs temporels permettant de conserver les liens temporels corrects.

Une utilisation de plus en plus grande d'adverbes (ou locutions adverbiales) relations ainsi qu'une tendance à préférer l'emploi de propositions subordonnées (p avant que q) caractérisent la progression de l'enfant dans son habileté à rendre compte des relations temporelles. La notion du temps devient aussi de plus en plus relative: chaque verbe ou action peut être considéré comme un élément d'un système et ne prend donc une signification qu'en fonction des autres verbes ou actions.

L'interprétation des résultats obtenus amène Ferreiro à décrire l'évolution des processus mentaux utilisés par l'enfant pour exprimer les liens temporels. Il demande à l'enfant de choisir un point de référence et d'exprimer correctement la relation existant entre ce point de référence et l'événement à raconter.

Dans un premier temps, l'enfant est le seul référentiel utilisé: il décrit les événements par rapport à lui-même et non par rapport à l'autre événement. À ce stade, on observe l'utilisation d'adverbes non relationnels dans les Q-réponses (ex.: "maintenant").

Avant d'atteindre la renversabilité, l'enfant peut à la demande, considérer un des événements comme point de référence pour un autre et peut établir une relation temporelle correcte entre eux (p avant q). Mais il reste incapable de considérer successivement chacun des événements comme point de référence (p avant q et q après p). À ce stade, l'enfant répond correctement à une des deux Q-questions.

Ayant atteint la renversibilité, l'enfant peut choisir alternativement l'un ou l'autre des événements comme référentiel: il établit donc les liens temporels unissant l'événement p à l'événement q et les liens unissant l'événement q à l'événnment p (p avant q et q après p). Les deux Q-questions sont donc réussies.

À cette étape, l'enfant n'est pas encore capable de description induite, celle-ci exige qu'outre l'établissement des relations, (p avant q et q après p.), l'enfant puisse coordonner ces deux relations et qu'il les considère comme un système en prenant conscience que l'une découle logiquement de l'autre (p avant q implique logiquement q après p, et q après p implique aussi p avant q). Arrivé à ce stade, l'enfant pourra réussir les Q-réponses et les descriptions induites.

3.2.2 Analyse de la tâche

L'analyse en arbre qui va suivre repose sur les théories psycholinguistiques qui viennent d'être évoquées. Ainsi l'analyse de la cellule 1 a été influencée par la théorie du codage dissocié (ordre vs événements). Celle de la cellule 2, tout en s'inspirant des analyses de E. Ferreiro tente de les dépasser. En effet, la dissociation des registres temporels (dit - raconté, ce qui correspond à une structure de surface et profonde et au temps profilmique - temps diégétique) nous semble une facette originale dans l'analyse de cette tâche. Quant à la cellule 3, elle concernait l'expression du comportement appris et en ce sens est l'aboutissement des apprentissages décrits en 1 et 2. Cet arbre n'est cependant pas ordonné, il le sera à travers l'algorithme d'enseignement appliqué dans l'intervention.

Enregistrer qu'il y a un ordre (séquence) 1
Distinguer au moins deux éléments 1.1
Identifier les actions (a), les actions (b) 1.11
Garder en mémoire les correspondances A_1a_1, A_2a_2 1.12
Identifier l'ordre de succession 1.2
Identifier un ordre (vs un autre ordre) 1.21
Situer un événement par rapport à l'autre 1.22
Changer éventuellement de point de repère et garder l'ordre correct 1.23
Comprendre et produire un énoncé inverse 0
Capter que O E (ordre d'énonciation) est différent de O C (ordre chronologique) 2
Repérer au moins un indice d'inversion (rupture de linéarité) 2.1
Indices syntaxiques et lexicaux (événements indépendants) 2.11
Syntaxiques lexicaux et sémantiques inférés (événements dépendants) 2.12
Rétablir éventuellement l'ordre chronologique 2.2
Dissocier les registres temporels 2.21
Identifier le registre d'occurrence 2.211
Identifier le registre du dit 2.212
Traiter de façon autonome les deux registres temporels 2.22
Dans le registre du temps chronologique accepter l'équivalence $E_1 \rightarrow E_2$ $E_2 \leftarrow E_1$ 2.221
Dans le registre du temps dit accepter l'équivalence de p avant q et q après que p 2.222
Coordonner les deux registres 2.23
Partir d'un ordre dans un registre et donner l'autre dans l'autre registre 2.231
Accepter l'équivalence malgré les différences apparentes 2.232
Considérer qu'un ordre dans un registre peut être différent d'un autre "il est possible que" 2.24
Exprimer O E différent de O C 3
Associer la stratégie syntaxique adéquate à l'ordre d'énonciation utilisé c'est-à-dire ordre d'énoncé inversé, ordre d'énoncé chronologique dépendamment de l'acteur de départ 3.1
Forme syntaxique 3.11
Forme syntaxique + opposition temporelle 3.12

3.3 Analyse de l'environnement

3.3.1 Les réactions du temps du cinéma

Dans son ouvrage intitulé "Le lange cinématographique" M. Martin[1] recense le traitement du temps que peut effectuer la caméra: l'accéléré et le ralenti qui rendent perceptibles des moments extrêmement lents ou trop rapides pour être saisissables à l'oeil nu, l'inversion du temps (marche arrière: reverse), l'arrêt du mouvement. Pour cet auteur "dans le complexe espace-temps ... qui charpente l'univers filmique, il est clair maintenant que c'est le temps, et lui seul, qui structure de manière fondamentale et déterminante, tout récit cinématographique, l'espace n'étant jamais qu'un cadre de référence secondaire et annexe"[2].

Il recense:

- le temps condensé: cette condensation se fait en deux étapes: mise en évidence d'une continuité causale, unique et linéaire dans l'enchevêtrement des séries multiples de la réalité courante, puis suppression des temps faibles de l'action.

- le temps respecté: où le film respecte le déroulement temporel dans son intégralité.

- le temps aboli: où le présent, le passé et le futur se combinèrent dans une sorte de polyvalence temporelle.

- le temps bouleversé: fondé sur le retour en arrière ou flash-back.

---

[1] Martin, M. (1976) Le langage cinématographique. Paris, Didier.

[2] Martin, M. (1976) Op. cit., p. 255.

Ces catégories ne nous semblent pas exclusives; une même séquence filmique pouvant participer simultanément à plusieurs d'entre elles. Ces recouvrements de catégories cachent en fait une fusion (ou une non distinction) des différents registres temporels impliqués dans la lecture d'un film. Sans doute n'était-ce pas le but de M. Martin d'analyser systématiquement le temps au cinéma, mais plutôt de regrouper de manière ad hoc quelques films ayant en commun un procédé de traitement cinématographique "original" et utilisé largement. Cette méthode d'analyse du cas par cas se rencontre assez fréquemment dans la littérature relative à la sémiologie du cinéma. Christian Metz a raison d'affirmer que cette dernière n'existe pas encore[1].

Un examen plus attentif des catégories de Martin questionne non seulement le chevauchement mais aussi le caractère incomplet du système. Par exemple, pourquoi au temps condensé ne trouve-t-on pas son correspondant opposé le temps étendu (par montage ou par ralenti). Les catégories du temps condensé et respecté utilisent implicitement comme référent la durée de la réalité, tandis que les deux dernières semblent se référer à la notion d'ordre. Mais le temps aboli est défini par des caractères empruntés au "temps psychologique"[2] et le temps bouleversé se réfère à nouveau au temps réel. Cette confusion des registres temporels de référence explique en partie les recouvrements de catégories. Dès lors, il nous semble indispensable avant

---

[1] Metz, C. (1971) Op. cit., p. 217.

[2] Martin, M. (1976) Op. cit., p. 257 et suivantes.

tout de définir les différents registres temporels qui serviront de point de repère pour notre analyse du temps au cinéma. Nous distinguerons cinq registres dont trois sont spécifiques au cinéma:

1. Le temps mondain
2. Le temps expérimenté
3. Le temps diégétique
4. Le temps profilmique
5. Le temps codé

Les deux premiers temps sont (mondain et expérimenté) scindés un peu artificiellement: "Nous vivons simultanément, dit Strauss, dans deux temps. L'un, le temps du monde qui est jalonné par des changements qui se produisent dans notre environnement, l'autre le temps du moi, qui est immanent à notre expérience intime et qui surgit de notre personnalité. Mais ajoute-t-il cette distinction n'est valable que si elle n'est pas interprétée dans une perspective dualiste et si les termes qu'on oppose sont considérés comme deux aspects d'une même réalité qui peuvent être plus ou moins dissociés suivant le jeu des attitudes nées de la volonté du sujet"[1].

Nous effectuons cette distinction de la même manière que Mitry qui, à la suite des philosophes dont il s'est inspiré, distingue la "durée" des choses qui se mesurent à l'aide du report d'unité temporelle

---

[1] Mitry, J. (1963) Esthétique et psychologie du cinéma. Vol. 1, Paris, Édition universitaire et Vol. 2, 1966.

Cette phrase est prise à Jean Mitry citant lui-même Fraisse, P. et tirée de sa psychologie du temps où il cite Strauss.

choisie et déterminée et la "durée" proprement dite qui est une interprétation psychologique du temps. De la même manière, nous scinderons pour les fins de notre travail la durée de l'ordre temporel même si pour certains auteurs la césure est aussi difficile à effectuer[1].

Compte tenu de ces réserves, le temps mondain serait: le registre temporel, mesurable, objectif, indépendant et extérieur au sujet et de tout traitement subjectif (y compris cinématographique).

Le temps expérimenté, c'est le temps mémorisé par le sujet spectateur, ces souvenirs, les traces mnémoniques, des "résidus de durée"[2] et l'ordre de succession qu'a le spectateur, des événements qui lui sont présentés à l'écran avant que le film ne les lui fasse découvrir. C'est à travers son temps expérimenté qu'il va interpréter le film.

Le temps diégétique est le résultat du traitement effectué par le sujet spectateur sur le film. C'est le temps auquel renvoie le film. Le temps du raconté, de l'histoire.

Le temps profilmique est la durée et l'ordre des événements (des séquences) de la projection. Le temps mis par le film pour passer sur un écran.[3]

---

1 Le lecteur comprendra une fois de plus qu'il ne nous est pas possible ici non plus d'aller au-delà de ces catégories à l'emporte-pièce dont les définitions à elles seules requerraient une étude philosophique et psychologique très approfondie qui, outre notre compétence, dépasse les objectifs de notre travail.

2 Expression de Mitry, J. (1963) Op. cit., p. 267. Notre définition s'approche de la description du "temps du moi" réalisée par ce même auteur à partir de Fraisse. P.

3 Le temps codé sera défini plus loin.

Nous n'aborderons pas comme tel le temps de la perception, c'est-à-dire le "temps du moi" au présent interprétant la durée des moments passés devant l'écran dont certains auteurs comme Martin, M. affirment que pour les mêmes événements elle est perçue plus longue en image qu'en réel. Cette facette du temps psychologique ne nous est pas utile pour le moment.

Le temps mondain ne se confond pas au temps de la diégèse car ce dernier passe par une représentation du premier, influencé par le traitement profilmique, du temps expérimenté et du temps codé que nous étudierons plus loin.

Les cinq registres temporels interagissent dans des rapports de plus ou moins grande concordance. Dans son processus de recherche de sens, le spectateur tente de mettre en relation les éléments du monde filmé avec les éléments qu'il possède en mémoire. On peut faire l'hypothèse que plus son expérience sera forte, meilleur sera son contrôle du discours narratif et par là de la structure profilmique. Sa maîtrise du contenu sémantique le rendrait plus accessible à la compréhension des codes cinématographiques utilisés. Ainsi par exemple pour l'artisan, une séquence de plusieurs plans décrivant la suite des gestes qu'il accomplit lui-même quotidiennement réduit au minimum les risques d'erreur d'interprétation. Bien plus,il sera capable de détecter la moindre bévue,criblant le film de ses plus sévères critiques. Dans la même ligne, il est pensable que plus l'expérience du mondain sera faible plus le spectateur devra rechercher les critères temporels disponibles dans le profilmique. Dans le cas extrême où le temps expérimenté ne peut servir de référence, que le temps mondain soit rigoureusement

inconnu du sujet ou tout simplement inexistant, le temps diégétique ne peut être construit qu'à partir du temps profilmique. Sa chronologie et sa durée seront celles de la séquence telle que présentée sur l'écran. Par exemple, dans les films de science-fiction la durée et la suite des gestes d'êtres extra-terrestres sans forme humaine (empêchant tout repère mondain expérimenté) seront prises telles que les images le montreront.

Plus près de nous la vision grandiose des premiers pas sur la lune commanda au commentateur spécialiste de préciser que les astronautes marcheurs n'étaient pas filmés au ralenti. Sans cette mise en garde le téléspectateur "cinéalphabétisé" mais non informé du comportement humain en apesanteur aurait repéré le code ralenti et "rétabli" en accélérant la promenade humaine comme dans l'espace-temps terrestre.

Lors de lectures antérieures de messages structurés, le sujet a dû apprendre le code cinématographique et le recoder (l'encoder) pour le rendre compatible avec ses propres schèmes. Cette démarche particulière instrumente le sujet d'outils mentaux (mental skills) au sens de Salomon, G. et lui rend accessible une autre façon de traiter les informations temporelles (temps codé). Tout comme le temps expérimenté viendrait du code en mémoire du temps mondain vécu par le sujet, le temps codé tirerait sa source dans le recodage du temps profilmique observé par le sujet.

Dans notre exemple, la méconnaissance des critères spatio-temporels lunaires a été compensée par la substitution de repères mondains traités par un code cinématographique. Il s'agissait d'être semblables au téléspectateur,fonctionnant donc de la même façon. L'expérience fait par conséquent logiquement interpréter les différences comme étant dues à un artifice technique. Le téléspectateur perçoit une distortion de la durée en comparant les indices perçus à l'écran aux informations spatio-temporelles (Kinesthésiques) stockées en mémoire à partir du vécu. Le traitement effectué par les téléspectateurs "cinéalphabétisés" peut s'expliquer de la façon suivante ... il y a d'une part correspondance entre certains repères spatio-temporels profilmiques et certains codes mémorisés précédemment, contradiction entre certaines autres (marche anormale) et d'autre part apprentissage antérieur du code ralenti, le processus de recherche de signification tend à réduire la contradiction en assimilant le message à l'aide des schèmes préexistants (conceptually driven processing). Ici le temps codé permettrait cette assimilation.

Le schéma général de lecture s'écrirait donc comme suit: T.D. (T.Pro + T.E. + T.C.) le temps diégétique est fonction de la combinaison des temps profilmiques du temps codé et du temps expérimenté. Dans les cas du film de fiction le processus de base est le même, seul le poids relatif des paramètres diffère. La polarité se déplace sur le profilmique. L'absence de point d'ancrage du temps expérimenté dans le profilmique empêche le repérage de celui-ci par

le vécu du sujet. Seuls les indices fournis par le profilmique sont utilisables. Le temps diégétique se confond avec le temps profilmique et ni le temps expérimenté ni le temps mondain n'interviennent dans la lecture.

Il en est ainsi pour tout phénomène mondain montré en image dont le spectateur ne possède aucune information. La vision cinématographique au microscope de la reproduction d'une cellule filmée en accéléré risque d'être perçue comme si le processus se développait en temps réel, si aucun repère (visuel ou verbal) n'en corrige la lecture. Cet exemple permet de mieux situer le temps codé par rapport au temps expérimenté. La cinéalphabétisation du sujet de laquelle ressortit le temps codé ne sera vraiment sollicitée que lorsque le film présentera au spectateur des événements dont le codage ne peut être assimilé par l'expérience passée du monde (temps expérimenté). Le temps codé sera sollicité si la compréhension de l'échantillon de cinéma est recherchée par le sujet c'est-à-dire s'il perçoit la différence par rapport à l'expérimenté (exemple: "ces personnages ont des gestes anormalement lents") et tente de réduire la contradiction en utilisant le codage ralenti (dans son répertoire de temps codé). S'il ne perçoit pas la contradiction pour diverses raisons: inattention, innocence ou contradiction habilement dissimulée[1] aucun temps codé ne sera sollicité et le profilmique sera pris tel quel (exemple: temps de la mitose vu sous microscope sans repère mondain).

---

[1] Dans "Peau douce" de François Truffaut, la rencontre des protagonistes dans l'ascenseur dure 1 minute alors qu'en réalité la descente ne prend que 20 secondes et personne ne s'en rend compte.

3.3.2 Les règles cinématographiques temporelles

Bien que le traitement du temps soit un des attributs les plus spécifiques du cinéma, nous connaissons peu d'études qui aient traité spécifiquement le sujet tant en Europe qu'aux États-Unis. Les travaux les plus précis sont déjà anciens et ont été conduits successivement par C. Pryluck[1] et J.L. Salvaggio[2], ce dernier ignorant d'ailleurs les travaux du premier.

Ces chercheurs élaborent, selon nous, les premières bases d'une théorie du cinéma qui dépasse les analogies simplistes langage naturel - langage cinématographique et les emprunts outranciers à la linguistique des premiers théoriciens.

Le mouvement pro-linguistique reprend cependant vigueur périodiquement. Le dernier exemple étant une thèse américaine intitulée[3] "L'application des principes linguistiques à l'analyse et la structure de surface du film" qui soutient non seulement la pertinence d'analyse de type linguistique mais en plus crée des règles structurelles assimilables à des règles de forme linguistique bien que certaines structures visuelles soient considérées comme non grammaticales. Nous n'avons pu contrôler directement ces affirmations.

---

1 Pryluck, C. (1976) Sources of meaning in motion pictures and television Arno press.

2 Salvaggio, J.L. (1978) Spatial temporal signification in the film narrative. Thèse doctorale à l'Université de Michigan, Ann Arbor University, Microfilms international.

3 C.B. Hale (1980) The application of linguistic principals analysis of film surface-structure. Dissertation abstract International, Vol. 41, No. 4 Octobre.

Mais prendre ses distances par rapport à la linguistique n'implique évidemment pas le refus de découvrir des règles. Si C. Pryluck et J.L. Salvaggio dans la première partie de leur thèse respective s'efforcent de marquer les différences en évitant, autant que possible, le vocabulaire linguistique, comme beaucoup d'autres auteurs, ils acceptent quelques règles quasi-conventionnelles[1].

J.L. Salvaggio[2] en énonce quelques-unes. Nous retiendrons celles qui concernent spécifiquement le temps.

Intrascène

Règle 13 Lors de l'addition d'un plan à l'intérieur d'une scène, il faut fournir un indice de sa relation temporelle avec les plans précédents.

Règle 14 Un plan inséré dans un plan en mouvement doit être pris d'un angle et à une longueur focale différents.

Règle 15 Lorsqu'on coupe dans un plan où il y a des "marqueurs" temporels, exemple une horloge, le deuxième plan doit montrer qu'un laps de temps vraisemblable s'est écoulé.

Interscènes

Règle 16 Dans le montage parallèle chaque intrigue doit progresser en concordance temporelle avec l'autre.

Règle 17 Lorsqu'on ajoute une nouvelle scène, celle-ci doit contenir un marqueur temporel la reliant à la précédente.

---

1 Metz, C. l'avait fait avant dans Langage et cinéma, Paris, Larousse, 1971.

2 Salvaggio, J.L. (1978) Op. cit., p. 115 et suivantes.

Ces règles élémentaires reposent en fin de compte sur la nécessité de fournir au spectateur des indices lui permettant de constuire la signification de la séquence en reliant chaque plan au réseau sémantique élaboré en cours de projection. J.L. Salvaggio y ajoute des corollaires d'ordre esthétique (exemple: Règle 14) plus délicats à soutenir. L'effort d'intégration du spectateur dans la théorie est encore plus manifeste chez C. Pryluck. Il tente de relier les codes cinématographiques au traitement de l'information engendré chez celui-ci. Dans des travaux antérieurs à Salvaggio mais curieusement ignorés par celui-ci, il pousse plus loin l'analyse des règles qui régissent la compréhension du langage cinématographique.

Il distingue deux types de signification par:

Façonnement: où les significations dérivent des propriétés des objets ou des événements

Construction: où les significations dérivent des propriétés de la méthode de description utilisée.

Ces façonnement et construction de la signification se basent sur deux dimensions de codage:

le codage simple vs complexe: il sera simple par exemple si l'angle de vue et l'éclairage, etc. tendent à montrer toutes les caractéristiques de l'objet sans manipulation particulière. Il sera complexe si l'angle de caméra est extrême, l'éclairage particulier, etc.

le codage diffus vs précis: dans le codage diffus, la signification de la représentation restera la même à travers une gamme assez large de codage simple complexe. Le codage précis restreint au contraire le champ de signification (plan rapproché, angle de vue montrant un détail important, etc.).

L'interaction de ces différents types de codage entraîne des significations qui sont soit plutôt liées à l'objet ou soit plutôt liées à l'expression. Un schéma résume sa théorie.

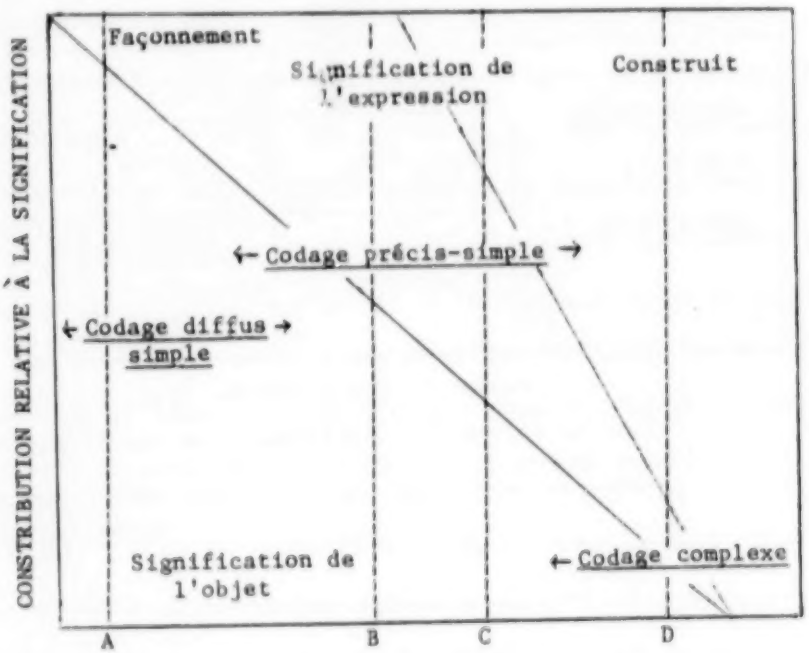


Schéma 3: théorie de C. Pryluck

Un reportage télévisé sera plutôt du type A car la signification viendrait plutôt des événements; certains "shows disco" seraient plutôt du type D. Cette analyse permet d'éclairer sous un jour nouveau

la notion de discordance cognitive en la rapportant à l'opposition qui peut surgir entre la signification de l'objet pour le spectateur et sa description cinématographique. Sa principale thèse (non éprouvée) peut se résumer ainsi: plus l'objet est significatif pour le spectateur, plus il y a de traitement descriptif filmique significatif et plus les risques de discordances sont grands et inversement. Le schéma ci-dessous la synthétise:

<table>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="3">signification liée à l'objet</td></tr>
<tr><td rowspan="3">signification liée à la description</td><td rowspan="2">élevée</td><td>élevée</td><td colspan="2">faible</td></tr>
<tr><td>extrême discordance</td><td colspan="2">modérée</td></tr>
<tr><td>faible</td><td>modérée</td><td>minimale</td><td rowspan="2">extrême</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td><td>minimale</td></tr>
</table>

Schéma 4: concordances

Afin de réduire la discordance, le spectateur soit simplifie à l'extrême en manifestant des réactions affectives négatives, soit tente d'élaborer une signification nouvelle. Théorisant en communicateur, C. Pryluck n'intègre pas la notion d'apprentissage dans ses schèmes interprétatifs. C'est ainsi que la discordance est surtout interprétée en terme d'échec dans l'interprétation (la communication) et très peu comme point de départ pour une recherche de signification nouvelle (apprentissage).

L'intérêt de ce modèle réside dans le fait que tout en les dissociant dans un premier temps, il confronte les deux registres du film[1]: le langage cinématographique (description) et le contenu des images (l'objet) les faisant interagir à travers le "spectateur". Examinant la séquenciation au cinéma, il constate que sans être conventionnelles,certaines règles (contraintes) régissent l'assemblage d'images.

Le concept de façonnement réapparaît ainsi lorsque la signification par façonnement naît de la signification élaborée par les images en succession tandis que la signification construite viendrait de la manipulation au montage plutôt de ce qui est manipulé. Dans le cas particulier des mécanismes relationnels, il classe le flash-back dans les assertions dissociatives. Il s'agit donc d'utiliser des indices contre-iconiques qui vont contraster les séquences présent/passé en insistant sur les différences. Cette assertion ne dépend pas de la démarcation bien qu'elle puisse fonctionner comme un signal en attirant l'attention du spectateur sur la coupure (juxtaposition): il s'agit d'une coupure opaque.

Ainsi un flash-back serait construit s'il est préparé par un codage précis (gros plan sur les yeux d'un penseur, suivi d'un flou ou d'un fondu enchaîné sur le plan du passé (coupure opaque). Le plan lui-même recelant des indices contre-iconiques associés à des codes différents.

---

[1] Ajoutons en passant qu'il opte implicitement pour une fonction expressive du montage (au service du message) plutôt que d'écriture qui est le point de vue adopté par le nouveau cinéma.

Le flash-back serait façonné si aucune présentation n'introduisait le plan du passé, aucun code cinématographique ne venant supporter, accentuer les indices contre- coniques porteurs de signification temporelle.

Du côté francophone, la littérature analysant le flash-back est aussi assez restreinte. Les analyses de texte filmique et du langage cinématographique le mentionnent mais aucune n'en fait une étude un peu poussée. M. Martin[1], fidèle à sa méthode, liste, en érudit, quelques 40 flash-back célèbres de l'histoire du cinéma sans tenter vraiment d'extraire les règles qui régissent leur production et leur compréhension. L'analyse de M. Vernet[2] plus succincte épingle quelques fonctions du procédé sans quitter les cas particuliers. C'est dans un des derniers ouvrages consacrés à la nouvelle sémiologie imposée par le nouveau cinéma que se trouvent quelques phrases éclairantes à propos des processus de lecture impliqués par le flash-back[3].

> "... qu'à l'origine, pour être compris, le flash-back ait été annoncé par divers procédés optiques (puis sonores) et qu'il soit maintenant le plus souvent lié à son contexte par une coupe franche atteste à n'en pas douter d'une évolution dans la "compétence" du spectateur qui, de plus en plus habitué à ce type de sautes temporelles, "remplit" en la connotant cette marque syntaxique zéro qu'est le raccord "cut"[4].

---

[1] Martin, M. (1976) Op. cit.

[2] Vernet, M. Lecture du film.

[3] Chateau, D., Jost, F. (1979) Nouveau cinéma, nouvelle sémiologie Paris, Union générale de l'Édition, Coll. 10/18.

[4] Chateau, D., Jost, F. (1979) Op. cit., p. 122.

> "Le cas simple du flash-back qui formellement se présente comme un emboîtement $a_1 - b - a_2$. Point n'est besoin d'une longue réflexion pour conclure que la machine markovienne est inapte à rendre compte d'un tel schéma. La localisation temporelle de l'état a_2 n'est possible que si l'on renverse mentalement l'ordre linéaire des séquences et que l'on met provisoirement entre parenthèse b".[1]

> "... flash-back qui ne prend sa signification qu'à partir du moment où l'on perçoit "l'agencement formel de la narration" ... (comme dans le flash-back) ... la construction de la narration mobilisant une mise en mémoire va à l'encontre d'une annulation progressive des plans situés en avant. En d'autres termes, le modèle de la performance constitué par la structure linéaire se dissocie du modèle de la compétence plus on se rapproche de la notion de texte. En effet, si l'enchaînement mis en jeu par le flahs-back est nécessaire à la compréhension de la diégèse, il n'en représente pas moins une figure relativement simple puisque les éléments qui les constituent sont contigus"...[2]

> "Parfois ce n'est plus au niveau des structures narratives mais comme dans "L'Eden après" au niveau profilmique, qu'un tel modèle de la compétence est alors requis..."

Il semble bien que dans le cinéma dit classique opposé au nouveau cinéma, le flash-back ait un statut particulier imposant un traitement mental plus complexe de la part du spectateur.

---

[1] C'est nous qui soulignons.

Ibid. p. 138.

[2] Ibid. p. 141-142.

Par contre, si la contradiction est perçue (échec dans l'assimilation) une alternative se présente: soit rééquilibration par un appel au codage appris (temps codé) soit une mise en oeuvre de processus d'accommodation qui implique le démarrage d'une phase d'apprentissage, en l'occurrence d'un nouveau code cinématographique. Il faut noter que dans le cas de jeunes enfants, à notre époque[1], où la construction du temps expérimenté se fait simultanément à la vision de codage temporel cinématographique rend peut-être l'analyse de leur apprentissage singulièrement plus complexe que le processus décrit plus haut, d'autant plus que la frontière entre la fiction télévisuelle et la réalité mondaine peut dans son cas ne pas être très nette.[2]

---

[1] Voir chapitre 2.

[2] La dernière analyse traitant de la télévision et l'enfant intitulée Children and the faces of television: teaching, violence, selling éditée par C.L. Palmer et A. Borr. N.Y. Academic Press, déc. 1980, n'était pas encore disponible lors de la présente rédaction.

3.3.3 Les natures du flash-back

Un flash-back "semble désigner dans un film narratif, un brusque et bref (flash) segment autonome qui se situerait dans le "passé" par rapport "au présent" de la fiction (back)[1]". Un flash-back impose au spectateur d'effectuer un retour en arrière soit 1) pour lui rappeler ce qui s'est passé antérieurement (rappel) 2) pour compléter son information (complétion) 3) pour créer un effet syntaxique l'amenant à changer de niveau de discours (la dysnarration dans le nouveau cinéma).

Cette dernière fonction dépasse notre propos d'autant plus qu'elle s'adresse à des spectateurs d'un haut niveau de "cinéalphabétisation"[2] et nous fait quitter le domaine des relations temporelles pour changer de niveau de discours.

Les deux premiers types de flash-back sont les plus habituels dans le discours narratif filmique. Dans le cas du rappel, cette figure de rhétorique s'appuie sur la redondance; le contenu de la séquence de flash-back ayant déjà été vu précédemment. La force des indices contre-iconiques (opposant des moments de P_1 et FB) ajoutée à la mise en mémoire des mêmes images convergent pour assurer le repérage du retour en arrière par le spectateur.

Le flash-back de complétion est moins évident à comprendre et requiert une investigation plus intense de la part du spectateur. Les seuls indices en arrière sont dans le traitement externe effectué par le film. Le réalisateur peut avoir recours à toute une panoplie d'indices visuels et/ou verbaux et

---

1 Vernet M. Op. cit. 1976, p. 96.

2 Dans les débuts du cinéma les flash-back étaient préparés par des encarts scripto-visuels.

de procédés d'appoints. Si la bande sonore prévient ou accompagne explicitement le retour en arrière (exemple: "Je me souviens" ou "dans le passé"), le spectateur prévenu confirme, dans sa quête d'informations contre-iconiques l'avertissement dont il a été le sujet.

L'absence d'indices verbaux imposera le repérage des indices visuels contre-iconiques provoquant la rupture diégétique indispensable à la prise de conscience et du positionnement correct de la séquence dans le temps diégétique. Le processus est ici assurément plus complexe parce qu'il nécessite une démarche supplémentaire.

Le spectateur peut aussi être préparé visuellement par des procédures de démarcation opaques interrompant le flot des images (fondus de toutes sortes, flou progressif, etc.) qui sans être en eux-mêmes porteurs de signification avertissent le spectateur d'une rupture diégétique. L'investigation des indices fournis par le plan suivant permettra au spectateur de répondre aux interrogations suscitées par la coupure. "Où et quand sommes-nous à présent?".

3.3.4 La structure du flash-back

Indépendamment de sa nature un flash-back peut être interprété de deux façons.

1. La première couvre les cas où la séquence flash-back peut être considérée comme l'actualisation de la pensée de l'actant du plan précédent (P_1). Il peut être assimilé à un souvenir ou à une réminiscence (1). C'est l'actant lui-même qui produit le flash-back. Bien qu'il s'agisse d'un retour en arrière, il subsiste une ambiguïté temporelle suivant les niveaux de discours adoptés. Au plan du discours mondain, il s'agit en effet de l'évocation d'événements antérieurs au moment diégétique montré à l'écran. Par contre au niveau diégétique l'actant est en train de penser et cette incursion dans la pensée de l'actant est postérieure à P_1 ou même simultanée à ce même plan. Exemple: P_1: gros plan sur le visage immobile, les yeux figés de l'actant

démarcation: flou optique suivi d'un fondu enchaîné sur l'événement antérieur

Fb: événement antérieur

démarcation: flou optique suivi d'un fondu enchâiné sur P_2

P_2: identique à P_1.

Cette ambiguïté attire l'attention sur le fait qu'au moment de notre intervention auprès des enfants, le sujet-spectateur pourra exprimer sa compréhension du retour en arrière sans inclure dans sa réponse une quelconque structure syntaxique indicatrice d'inversion temporelle. Il peut lier le flash-back au P_1 sans interrompre le sens de traitement linéraire suggéré par le flot des images du présent diégétique (temps filmique).

Exemple ...et [l'actant] se remémore, se souvient de [ ].

Ainsi l'ordre q, p peut être adopté et respecter l'ordre chronologique en emboîtant q dans p.

Cette opération d'emboîtement se substitue à l'inversion stricte imcompabible avec la structure linéaire rigide du temps mondain.

Il suggère un arrêt momentané du temps diégétique de l'action pour s'intéresser au temps subjectif de l'actant (insert).

Elle impose donc au spectateur une décentralisation de son propre point de vue pour adopter celui de l'actant. La taille objective (filmique) du flash-back n'est sans doute pas égale à la durée de la réminiscence (temps mondain). Une image mentale peut contracter le temps de manière vertigineuse[1]. Des indices iconiques peuvent le confirmer. En effet, les plans P_1 et P_2 qui encadrent le flash-back (Fb) peuvent être identiques[2].

Cette analyse montre que tant du point de vue de l'expérience subjective du sujet-spectateur à qui il est arrivé, comme à l'actant, d'évoquer mentalement des souvenirs, que des contraintes sémantiques et iconiques du film, bien des éléments peuvent l'amener à considérer au niveau diégétique, le flash-back comme stimulant à P_1.

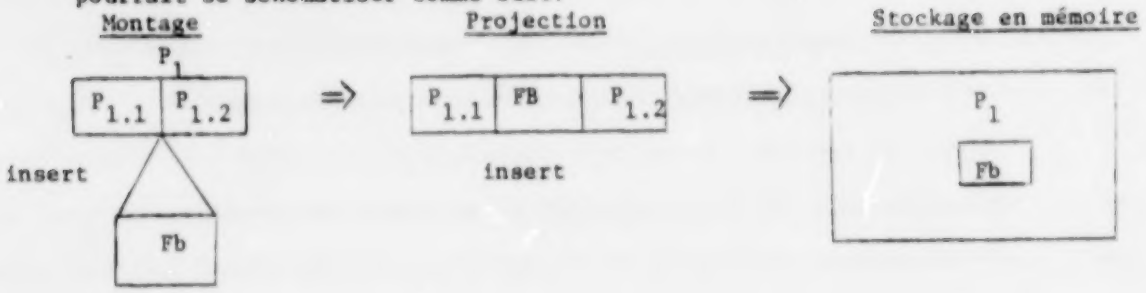
Au schéma du montage filmique (structure externe) peut correspondre, dans la mémoire sémantique, une structuration des événements influencés par le codage du message.

---

[1] L'évocation de la boîte noire de l'actant (covert respons) est en discordance de durée avec son évocation (overt respons).

[2] Au montage le réalisateur a inséré le flash-back entre deux images de même plan.

Une représentation graphique et spatiale[1] de ces structurations pourrait se schématiser comme suit:



Cette schématisation en mémoire se lirait: "Fb est inclus dans P"

ou $E_2 < E_1 \Rightarrow_q$ dans p

2. Ce sont d'autres règles qui régissent la seconde manière d'interpréter un flash-back c'est-à-dire de l'inclure dans le réseau sémantique des informations stockées en mémoire. Ce flash-back n'est plus comme sécrété par un actant appartenant au discours diégétique. Les règles régissant la figure de rhétorique ne ressortissent plus au stricte plan diégétique "de l'histoire de l'actant" mais font appel à une troisième instance distincte de l'actant et du sujet et qui transcende leur interaction. Ce troisième intervenant c'est "l'écrivain du film" (le réalisateur), c'est lui qui a structuré le discours filmique.

---

[1] En adoptant le langage graphique, linguistique et même logique pour représenter des relations entre des informations stockées en mémoire, nous sommes conscients d'effectuer une transformation simpliste et abrupte des règles de syntaxe propres à des langages étrangers à celui utilisé par la mémoire pour régir les relations entre ses composants.

À défaut de posséder le méta-langage de la mémoire force nous est d'utiliser temporairement ceux que nous connaissons avec les risques de confusions que cette intuition comporte. Il n'est bien entendu pas question d'isomorphie entre le filmique et le mnésique.

Si dans le cas du flash-back "souvenir" l'opération de structuration temporelle s'effectue à l'intérieur du discours diégétique, le traitement du flash-back "construit" impose au spectateur de changer de niveau de lecture, de quitter l'anecdote pour accéder à un niveau supérieur d'appréhension de la construction du message. Les exemples les plus extrêmes nous viennent du nouveau cinéma où parfois même il devient non pertinent de distinguer le flash-back du présent et du flash-forward dans la mesure où le temps relatif est devenu absolu. L'"écrivain cinématographique" écrit des textes filmiques en refusant la transparence, l'identification immédiate de la signification et même en construisant contre le réel un peu comme si le sens se produisait par la juxtaposition de fragments mémorisés discontinus et par les transformations qui subsistent sans l'enfermer dans une représentation préalable. Ici le jeu syntaxique, ou au moins structurel, est essentiel.

Le discours didactique contient souvent des procédés semblables. L'absence de narration "détemporalise" les éléments (les objets et les relations) dans une sorte de présent continu. Le fil conducteur n'étant plus une diégèse temporalisée, mais un réseau sémantique qui intègre d'autres relations que le temps. Pour s'en convaincre, il suffit de ne considérer que les images en supprimant le son de bien des messages didactiques pour s'apercevoir des transports spatio-temporels imposés au spectateur"innocenté" par le commentaire verbal (souvent abondant).

En effet, de nombreuses relations sémantiques ne peuvent être directement explicitées par des images seules ou en séquences. Ces cas de "pseudo flash-back" même s'ils traitent implicitement le temps, à toute fin pratique, ne l'utilisent pas. Nous considérons le flash-back construit dans le sens où non seulement le temps joue un rôle dans la construction de la signification mais en outre où la chronologie diégétique doit être respectée. Bref, nous restons dans le discours narratif du cinéma classique. Nous conserverons les cas où le réalisateur établit une connivence avec le spectateur sans utiliser explicitement l'acteur comme intermédiaire mais en fonctionnant comme instance compliquée dans le déroulement du récit. Ce procédé équivaudrait à dire au spectateur: "Mais avant ça ..." au lieu de "Je me souviens ..."[1]. Un peu comme si le souvenir était dans les objets ou dans la tête du conteur, de l'instance narratrice. La nature de tels flash-back implique selon nous de la part du spectateur une décentralisation de la diégèse pour considérer qu'"on" veut lui dire quelque chose à propos de ce qu'il vient de voir; le charme est rompu pour accéder à un autre niveau de discours, oserait-on le dire, plus didactique. C'est sans doute la raison pour laquelle il nous semble à notre connaissance plutôt rare dans les films de fiction à l'exception de film à intrigue policière (type Colombo) où le jeu implicite qui s'établit entre le narrateur et les téléspectateurs autorise ce genre de flash-back.

---

1 Il faut noter que ce retour en arrière peut se faire strictement au niveau sonore en présentant une bande de son nécessairement antérieure à l'image. Deux publicités britanniques célèbres pour leur effet choc utilisent ce procédé. La première faisait entendre en son off une conversation entre mères pendant que la caméra se promenait à l'intérieur d'une maison vide. La conversation s'arrête, se terminant sur l'expression d'une anxiété soudaine d'une des mamans à propos de l'absence d'un enfant au moment où la caméra s'arrête elle-même sur des flacons de médicaments vides posés pêle-mêle sur une tablette... La seconde présentant en son off des cris de joie d'une famille nombreuse pendant que la caméra montre les débris calcinés et humides de la maison après l'incendie.

Cette analyse permet de supposer que selon le type de flash-back, la quantité et la qualité des indices fournis au spectateur, le traitement interne des informations filmiques en sera modifié. Notre but n'est pas d'investiguer la compréhension chez le jeune spectateur des différents types de flash-back mais d'explorer la compréhension de certains d'entre eux. Nous ne cherchons pas ici à établir quelques relations entre l'âge et la compréhension de ce code rhétorique mais plutôt à faire un bilan partiel[1] d'entrée des capacités cognitives d'un jeune spectateur à coordonner temporellement deux événements filmés.

Nous extrairons seulement quelques indications des capacités de traitement du flash-back par le sujet. Nous retenons les caractéristiques suivantes:

1) flash-back "souvenir" de complétion avec indices verbaux et contre-iconiques
2) flash-back "souvenir" de complétion avec indices contre-iconiques sans indices verbaux
3) flash-back "construit" de complétion avec indices contre-iconiques sans indices verbaux.

---

1 Un bilan exhaustif de la compréhension de flash-back demanderait la création de l'univers spécifique à cette figure de rhétorique. Ces axes générateurs seraient issus de l'analyse formelle des indices iconiques verbaux et verbo-iconiques composant ce type de séquence.

3.4 Organisation de l'environnement éducatif

Principes organisateurs (interaction-processus-environnement)

Notre intervention auprès des enfants repose sur un certain nombre de principes. Chacun d'eux a été établi à partir de faits observés ou rapportés par les recherches, de théories ou d'hypothèses vraisemblables relatives au processus d'apprentissage et aux caractéristiques du média T.V.

Dans la suite de notre exposé, nous commencerons par l'énoncé du principe relatif à la théorie de l'intervention, l'analyse qui le justifie pour terminer par les conséquences pratiques qui en découlent pour l'action. Certains principes nous éclaireront sur les processus mis en oeuvre par l'élève pour apprendre ou résoudre la tâche de production et de compréhension d'énoncés inversés (processus). Notre rôle de pédagogue consistera à les traduire en organisation particulière de l'environnement éducatif supposé y répondre.

Certaines autres théories de l'apprentissage et de l'enseignement fournissent d'emblée des guides directement utilisables pour organiser l'environnement. Elles seront aussi intégrées comme tel dans l'organisation de l'environnement et parlé dans la théorie d'intervention et la démarche d'action.

Premier principe

Les images télévisées fournissent un matériau utile à la construction de représentations imagées utilisables dans la compréhension et la production verbale d'énoncés inversés.

L'utilisation de l'image comme moyen susceptible de supporter l'apprentissage du langage ne peut, selon nous, être radicalement contester par aucune théorie qui considère que le langage s'apprend et en particulier celles qui accordent au contexte sémantique une fonction prépondérante[1]. C'est dans l'ampleur du rôle qu'elle pourrait jouer que les théories divergent. A la condition minimale, bien entendu, que le sujet la fasse "fonctionner", c'est-à-dire qu'il lui prête attention, qu'il effectue sur ou avec elle les traitements pertinents à la tâche d'apprentissage. En effet, plusieurs théories s'affrontent à propos du rôle de l'imagerie dans la compréhension du langage. Notre but n'est pas ici de trancher ni même de clarifier le débat mais seulement de questionner l'utilisation de l'image (télévisuelle en particulier) dans l'acquisition de l'image.

D'un côté la théorie du double codage de Paivio (verbal et imagé) de 1971[2] s'oppose à celles qui soutiennent le codage unitaire de l'information. Ces dernières considèrent que la représentation de la phrase est plus abstraite que les mots et les images (Potter, M.C. Valian, V.V., Faulconer, B.A.)[3].

---

1 Celles qui excluent d'emblée les théories radicalement innéistes et centrées sur l'indépendance de la syntaxe et de la sémantique. Chosmky, N. (1965) Aspect of theory of syntax. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.

2 Paivio, A. (1971) Imagery and verbal processus, New York, Holt Rinehart and Winston.

3 Potter, M.C., Valian, V.V., Faulconer, B.A. (1977) Representation of a sentence and its pragmatic implication: Verbal, imagistic or abstract? Journal of verbal learning and verbal behavior, 16-1-20.

D'autres auteurs admettent cette thèse comme Anderson, J.R.

Entre les deux, Denis, M.[1] accorde à l'imagerie un rôle dans la compréhension du langage, en fonction des contingences. Cependant depuis 1977 Paivio, A.[2] s'est approché du centre reconnaissant qu'un codage plus abstrait dépasse les codages verbaux et imagés.

Les théories du codage unitaire sont plus parcimonieuses, économisant le transfert qu'imposent les relations fonctionnelles qui unissent les deux codages à la Paivio. Potter, M.C. et ses collaborateurs reconnaissent cependant que même si la représentation de la signification d'une phrase n'est ni verbale, ni imagée mais abstraite

"ceci n'implique pas que l'information superficielle relative à la modalité spécifique soit perdue"[3]. Ils constatèrent en effet que les sujets se souvenaient si les phrases qui leur avaient été présentées étaient sous forme de mot ou de dessin, avec une meilleure précision pour les dessins.

De son côté, Denis, M.[4] s'appuyant sur les travaux de Tversky, B.[5] et Seymour, P.H.K.[6] et ses propres observations "souscrit au postulat des théories propositionnelles (du codage abstrait) dans la mesure tout au moins où ces théories laissent ouverte la possibilité que

---

1 Denis, M. (1980) Activité d'imagerie et compréhension du langage Bulletin de psychologie, Tome 22, No 341.

2 Marschark, M., Paivio, A. (1977) Integration processing of concrete and abstract sentences, Journal of verbal learning and verbal behavior, 16, 217-231.

3 Potter, M.C. et coll. (1977) Op. cit., p. 9.

4 Denis, M. (1980) Op. cit., p. 866.

5 Tversky, B. (1975) Pictorial encoding of sentences in sentence picture comparaison, Quartely journal of experimental psychology, 27, 405-410.

6 Seymour, P.H.K, (1975) Semantic equivalence of verbal and pictorial displays in A. Kennety and A. Wilker (eds) Studies in longterm memory New York, Wiley.

la signification localisée au niveau des structures de représentation abstraite et amodale, soit le cas échéant traduite et exprimée dans des représentations plus spécifiques, modales comme celles que construit l'activité d'imagerie". Cette phase serait rendue nécessaire si les circonstances (comparer en succession une phrase à une image) sollicitent chez le sujet un codage imagé.

Cette fonction intermédiaire laisse une place à l'isomorphisme soutenu par Shepard [1]. Cette fonction intermédiaire est tout à fait compatible avec les théories développementales de Piaget qui dans l'évolution vers le langage accordent à l'image mentale le statut d'une étape intermédiaire dans la fonction sémiotique et la prise d'autonomie du sujet par rapport au réel, entre les mécanismes sensori-moteur et le symbole et le langage; l'activité d'imagerie étant une activité cognitive d'un degré supérieur aux traits sémantiques figuratifs issus de l'analyse de la phrase (portant sur un stimulus figuratif). Et selon Denis, M. le fait que certains mots évoquent chez l'adulte des représentations sémantiques figuratives, viendrait peut-être d'une réactivation (réactualisation) de l'imagerie comme une "manifestation résiduelle de forme relativement ancienne de la représentation mentale".[2] La relation avec la théorie brunérienne est ici très évidente où la représentation iconique est un tremplin vers la représentation symbolique.

---

[1] cf Chapitre 1

[2] Denis, M. (1980) Op. cit., p. 867

Bien entendu l'utilisation de l'image dans l'enseignement du langage ne constituera sans doute jamais qu'un procédé ne couvrant qu'une bande extrêmement étroite du large spectre des stratégies utilisées par le sujet pour développer son langage. "Créer des signes du langage... constitue une opération bien plus complexe que l'élaboration des images visuelles ou des symboles"[1].

Pour Piaget, le langage fait partie de la fonction symbolique et participe à une capacité cognitive supérieure dont il procède. Vygostky accentuant le rôle de la communication sociale reconnaît au langage un rôle bien plus important encore dans les développements de l'individu[2].

Ainsi même si la fonction représentative de l'image mentale intervient dans le développement du langage,celle-ci est loin d'en constituer l'essentiel. Même si le débat langage-pensée est loin d'être clos, car enfin même l'hypothèse de Sapir-Whorf sans avoir reçu le support systématique des faits n'a pas encore été complètement rejetée surtoutdans sa version faible, et que le rôle des représentations imagées peut selon les théories occuper une place plus ou moins importante dans le développement du langage, nous optons pour une perspective interactionniste.

---

[1] Bronckart, J.P. (1977) Théories du langage: une introduction critique. Bruxelles, Pierre Mardaga.

[2] Voir à ce sujet l'analyse comparative de l'école genevoise et de l'école soviétique dans Bronckart, J.P. (1977) Op. cit.

2e principe

La représentation iconique induite par la télévision facilitera le passage au stade suivant de la représentation symbolique (application de la théorie de Bruner).

Évidemment la théorie de Bruner n'est pas d'une linéarité aussi simpliste.

> ..."En somme avant d'être utilisé, le langage doit être précédé par une préparation basée sur l'expérience et des opérations mentales. Une fois appliqué, il est possible d'utiliser le langage comme un instrument pour escalader les niveaux plus élevés. En fait, nous avons codé l'expérience en langage, nous pouvons (mais pas nécessairement) "lire" des significations supplémentaires dans l'expérience en continuant la construction par implication de règles du langage".[1]

Ainsi le langage agit à son tour sur l'expérience et sans doute sur les autres représentations "enactive et iconique". Mais il reste, comme nous l'avons vu au chapitre I, que la hiérarchie des trois niveaux de représentation est un des principaux thèmes développementaux brunériens.

Nous ne chercherons pas à appliquer ce schéma développemental dans son intégralité. Nous serions obligés de faire une hypothèse trop lourde de transposition des stades à l'échelle réduite d'un apprentissage circonstancié dans le temps.

---

[1] Bruner, J.S. (1965) Op. cit. p. 51
Ici je marque l'influence de l'hypothèse Sapir-Whorf, qui selon J.S. Bruner, a souvent été interprétée erronément comme univoque: langage → pensée, alors qu'elle est interactionniste. "The instrument makes possible product, the product refines instrument" p. 16-17 Sapir-Whorf cité par J.S. Bruner.

Néanmoins, cette théorie nous encourage à utiliser des niveaux de représentation inférieurs lorsque la représentation symbolique échoue. Ce qui est le cas lors de la compréhension et la production d'énoncés verbaux inversés. Il n'y a là fondamentalement rien de nouveau par rapport à ce recours à un matériel concret et semi-concret encouragé pour l'enseignement de certains concepts abstraits.

L'exploitation de l'expérience vécue, progressivement formalisée, peut en effet passer par des niveaux de représentation décrit par J.S. Bruner. En termes pédagogiques classiques, il s'agirait de partir du vécu de l'enfant pour l'amener à une schématisation des actions sur lesquelles s'effectuera l'abstraction de la règle.

La règle principale que nous nous proposons d'enseigner se symbolise par $E_1 > E_2 \rightarrow q < p$.

Elle peut se lire, deux événements en succession dans le temps peuvent être racontés en commençant par le second à condition de rétablir la chronologie (l'ordre d'occurrence) à l'aide de mots outils ou de marqueurs temporels appropriés.

Toutes les sous-règles qui en découlent explicitent la transformation symbolisée par la flèche $\rightarrow$. C'est ici que se réalise l'apprentissage de la compétence pour arriver à l'inversion $q < p$.

L'ordre temporel pourrait donc être successivement vécu, représenté par des images et traité cinématographiquement pour finalement être évoqué par des mots et une syntaxe. Le degré de familiarité[1] de l'ordre qui relie certains événements peut être utilisé en surimpression vers l'accès à des représentations plus abstraites. Ainsi la chronologie peut être familière (au point d'avoir été vécue) rencontrée ou nouvelle. Appliquée à la règle 2.24 de l'analyse de tâche qui s'énonce "accepter qu'un ordre dans un registre temporel puisse être différent d'un autre: il est possible que ..., la démarche s'énoncerait comme suit: "Au cinéma il est possible que la chronologie (ordre) diégétique soit différente de l'ordre profilmique".

Avec

a) chronologie diégétique = chronologie expérimentée familière

b) chronologie diégétique = chronologie expérimentée rencontrée

c) chronologie diégétique n'ayant pas de correspondant expérimenté.

La stratégie pourrait donc s'organiser ainsi:

1. situation vécue par les enfants (enregistrée)
2. traitement cinématographique (et visionnement)
3. comparaison concrète des deux registres temporels (diégétique — profilmique via la chronologie vécue
4. schématisation semi-concrète des transformations
5. verbalisation des événements de chaque registre temporel
6. verbalisation de la règle de transformation

---

[1] Louis D'Hainaut a insisté sur le rôle de la familiarité dans le degré de difficulté de résolution de problème. Op. cit. 1977, p. 262-263. Ici il s'agit de la familiarité avec la classe de la situation initiale. Il distingue trois (3) degrés: familiarité, rencontré et nouveau.

3e principe[4]

La mise en séquence télévisée d'événements observables peut jouer le rôle de référent perceptuel pour certains apprentissages du langage.

L'acquisition de règles du langage peut être facilitée par l'association du modelage linguistique à un référent perceptuel. Bandura[1] avait déjà observé l'effet du modelage de la télévision sur certaines attitudes sociales et a rappelé que "le modelage est un moyen très efficace d'établir des comportements abstraits ou gouvernés par des règles. "Le modelage abstrait consistant à observer d'autres personnes en train d'exécuter diverses réponses impliquant une certaine règle ou principe". Bandura écrit en outre "le processus d'acquisition du langage n'implique pas seulement l'apprentissage de relations grammaticales entre les mots mais aussi l'établissement d'une relation entre les formes linguistiques et les événements auxquels celle-ci s'applique. L'apprentissage linguistique, dès lors, dépend de l'assistance sémantique et de la compréhension non linguistique des événements auxquels les productions verbales réfèrent[2].

Brown, I.[3] fit entendre à des enfants une histoire racontée à la voix passive, par un modèle. Dans un second groupe ils pouvaient voir des images fixes correspondant aux actions et dans le troisième le modèle les mimait.

---

1 Bandura, A. (1976) L'apprentissage social, Bruxelles, P. Mardaga Traduction J. Rondal 1980, p.44 et 46

2 Bandura, A. (1973) Idem. p, 163 .

3 Brown, I. (1976) Role of reference concreteness in the acquisition of passive sentence comprehension through abstract modeling. Journal of experimental child psychology, 22, 185-199.

4 Ce principe revu a été suggéré par J. Rondal, psycholinguiste à l'U. de Liège.

La stratégie la plus efficace s'avéra être le modelage avec mime suivi du modelage avec référent iconique fixe. Dans ces deux situations même les enfants qui ignoraient la structure passive avaient progressé; ce qui ne fut pas le cas pour le modelage linguistique seul. Si le référent iconique avait été des images en mouvement rendant compte plus complètement et plus exactement des événements référents (histoire de la grenouille), l'ordre d'efficacité des deux stratégies avec référent perceptuel aurait-il pu s'inverser ou être ex aequo? Il faut noter que Léonard, L.B.[1] remarqua que le référent humain actif fournissait la production de formes linguistiques.

Moeser, S.D.[2] utilisant l'apprentissage d'un langage artificiel pour simuler l'apprentissage du langage naturel concluai également que "l'acquisition et l'utilisation (de la règle) étaient affectées par les propriétés de la situation référentielle pour la séquence du langage considéré"[3].

Ces observations encouragent le fait d'utiliser comme référent concret la structure flash-back qui reproduit en surface l'ordre des événements dans les énoncés inversés. Sémantiquement cependant les indices contre-iconiques[4] fourniraient les informations nécessaires au rétablissement de la chronologie. Ils seraient les équivalents,

---

1 Léonard, L.B. (1975) The role of non linguistic stimuli and semantic relation in child acquisition of grammatical littoral. Journal of experimental child psychology, 19, 346-357.

2 Moeser, S.D. (1975) Iconic factors and language and order. Journal of verbal learning and verbal behavior, 14, 43-55.

3 Moeser, S.D. (1975) Op. cit., p. 54.

4 Rondal, J.A, (1976) Langage et éducation, Bruxelles, Pierre Mardaga.

sorte de recul formel lui permettant de rompre la lecture linéaire du flot des images et d'autre part du message des indices sémantiques (contre-iconiques) suffisamment forts pour déclencher la rupture diégétique indispensable à l'appréhension du retour en arrière. Ce n'est pas la démarcation ou la ponctuation filmique qui est en soi porteuse du sens flash-back, mais la relation qui unit les significations des plans filmiques juxtaposés.

Nous retiendrons donc que la facette référence perceptuelle des séquences télévisées ne peut fonctionner que lors de la mise en relation temporelle d'événements dépendants c'est-à-dire déjà reliés par des rapports de nécessité[1]. Ce rapport de nécessité doit en outre être perçu par l'enfant car la signification du contexte est fonction du spectateur. Le choix des séquences est donc une phase importante dont la pertinence aura des implications sur la suite des traitements effectués.

Ainsi l'apprentissage repose d'emblée sur le jeu des significations de chaque événement et du sens de leur séquence, et pas seulement sur l'exercice d'une règle syntaxique dépouillée de toute référence. La télévision ajoute la dimension perceptuelle non négligeable puisque seuls le cinéma (ou ses dérivés) et le langage sont capables de présenter un discours externe qui inverse les ordres tout en respectant la chronologie.

---

[1] Nous avons évité la causalité pour nous rapprocher des liaisons temporelles.

Par contre, le cinéma ne pourrait pas fonctionner comme référent perceptuel dans les cas où les événements ne sont liés que par une relation temporelle (relation temporelle pure au sens de Ferreiro [1] de succession dans un registre dont le spectateur n'aurait pas connaissance. En effet comment percevoir une "inversion de surface" (profilmique) si plusieurs ordres "réels" et par là plusieurs chronologies, sont en fait possibles dans le même registre diégétique. L'intervention du référent perceptuel cinéma ne pourra donc que couvrir partiellement la règle de transformation. Ainsi l'accès à la maîtrise de cette règle d'ordre supérieur ne pourra se manifester que lors d'une application à une séquence d'événements quelconques c'est-à-dire dépendants ou non. Si l'entraînement sur des événements dépendants s'avérait insuffisant, il faudrait, selon nous, dépasser la simple lecture et production de flash-back pour exercer les comportements strictement langagiers sur des événements indépendants.

Implications pédagogiques

Cette analyse encourage la possibilité d'utiliser comme référent concret la structure flash-back qui reproduit en surface l'ordre des événements dans les énoncés inversés. Les indices contre-iconiques[2] fourniraient les informations sémantiques nécessaires au rétablissement de la chronologie. Ils seraient dans certains cas les équivalents, (parfois les référents) des

---

[1] Ferreiro, E. (1971) Op. cit. p. 14.

[2] Terme emprunté de Pryluck, C. (1976) Sources of meaning in motion picture and television, Arno Press, New York.

indices sémantiques verbaux qui relient dans le temps ordonné les événements racontés. Ce système référentiel ne peut "logiquement" fonctionner que lorsqu'il s'agit d'événements liés par un rapport significatif et perceptible de dépendance. En effet, comment interpréter un plan comme le flash-back si le réalisateur ne fournit pas d'indicateurs sémantiques; les démarcations ne sont pas suffisantes (flou, fondus de toutes sortes, etc.) pour éclairer la signification d'une séquence. L'application de la règle de transformation à des événements indépendants demande d'autres interventions résumant directement au verbal.

4e principe

L'ordre et les événements sont des items différents et sont stockés, traités comme tels dans la mémoire.

Tulving cité par Berch, D.B.[1] fit une distinction intéressante entre la mémoire "épisodique" qui stocke les expériences personnelles, les localisations, les faits (événements, dates) temporels et les relations temporo-spatiales entre les événements, et la mémoire "sémantique" qui contient des unités, des "touts" significatifs fonctionnant comme un système organisé de connaissances. Les informations dont parle Tulving ne sont pas au sens strict, du même ordre que celles dont nous traitons ici. Il considère surtout des informations comme des chiffres, des mots, des lettres, des mots isolés, des images fixes, qui en plus lorsqu'elles sont mises en séquences ne sont pas reliées entre elles sémantiquement. Il est néanmoins possible mutatis mutandis d'extraire des recherches portant sur le codage spatial et temporel des indications utiles. La plupart des travaux distinguent ordre et information, faisant chacun appel à des mécanismes de maintien en mémoire différents[2].

Ces observations expérimentales touchent indirectement notre problème au moins dans le cas de la mise en mémoire d'événements indépendants. Dans les recherches portant sur "before" et "after" les

---

1 Berch, D.B. (1979) Coding of spatial and temporal information in episodic memory in Advances in child development and behabior, Vol. 13, New York, Academic Press.

2 Plusieurs théories dont celles de Estes et Healy sont analysées par Berch, D.B. (1979) Op. cit. Ces analyses traitant de ces mécanismes de maintien dépassent nettement les limites de notre travail.

événements à encoder sont très simples et l'ordre étant parfaitement arbitraire, aucun support sémantique (en apparence) ne peut servir à les relier. Cette situation peut ainsi être jugée très proche des situations expérimentées par les études sur le codage spatio-temporel. Il est raisonnable, en comparaison avec le traitement effectué sur des événements dépendants, de supposer que le traitement impliqué aura plus de chance de s'effectuer en mémoire épisodique que sémantique. La thèse de dissociation de l'ordre des événements est d'ailleurs appuyée par nos observations. Lorsqu'on demande à l'enfant de répéter une phrase dont les deux événements sont seulement reliés par la conjonction de coordination et, très peu d'erreurs survinnent par rapport au cas où l'ordre est temporalisé par "avant" et "après"[1].

Nos propres observations vont également dans ce sens à une nuance près. Cependant comme nous le rapporterons plus loin dans le cas de la description induite certaines réactions des enfants suggèrent dans certains cas que l'indépendance du codage (décodage?) des événements et de l'ordre peut ne pas être totale. Nous avons en effet observé certaines contaminations de la description des événements liées à la difficulté de rétablir l'ordre correct des événements. Ces contaminations se manifestèrent soit par une dégradation de la description des événements, soit par une description excessivement détaillée de ces événements. En outre, dans nos observations préliminaires[2] à l'élaboration

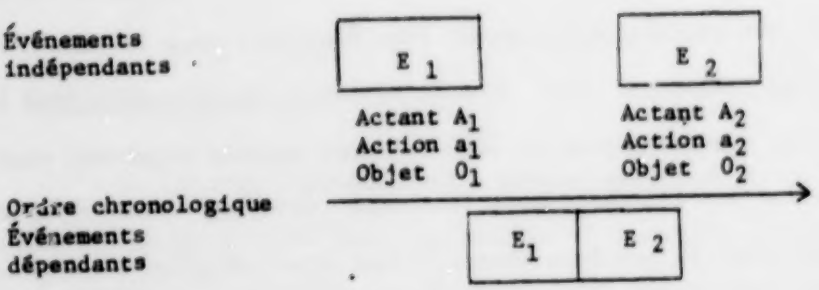
---

[1] Amidon, A., Carey, P. (1972) Op. cit.

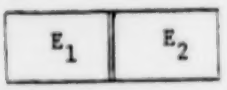
[2] Donnay, J., Loiselle, J., Letendre, R. (1980) Supplantation télévisuelle comme stimulant à l'apprentissage du langage oral. Rapport de recherche, Direction générale de l'enseignement supérieur.

de la stratégie d'intervention, nous avions esquissé un modèle mécanique inspiré de la théorie du traitement de l'information qui rendait compte de façon assez parcimonieuse des comportements émis par les enfants dans des échecs de description induite. Tout semblait se passer comme si d'une part les événements codés étaient en mémoire individuellement disponibles et parfois rappelés avec une grande précision et d'autre part l'ordre enregistré fournissait une structure rigide comme imprimée sur un ruban magnétique[1].

Le sujet ne pouvant déplacer sa tête de lecture que dans un seul sens. Cette interprétation laisse une place importante à l'influence de la structure de surface dans le mode de stockage de l'information.



Pour représenter graphiquement en un seul dessin les deux situations (dépendance et indépendance) nous utiliserons le schéma suivant:



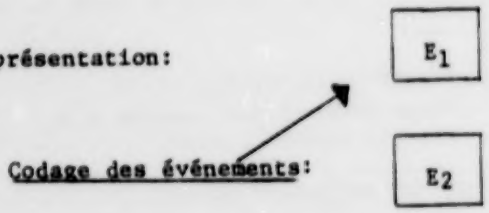
---

[1] On excusera l'analogie qui peut paraître d'un isomorphisme simpliste avec l'enregistrement magnétoscopique.

Après la présentation d'une séquence télévisée composée de deux événements dépendants ou indépendants au point de vue sémantique, nous avons pu observer les "erreurs" suivantes:

1. Les réponses les plus élémentaires émises par les enfants consistaient à situer les événements par rapport à eux-mêmes. A la question (quand E_1? quand E_2?) son égocentrisme[1] lui faisait répondre, par exemple: "tout à l'heure". Si les enfants sont capables de rappeler ce qu'ils ont vu, tout semble cependant indiquer que l'ordre n'a pas été encodé et les événements peuvent être utilisés indépendamment du lien temporel ou logique qui les unit.

Représentation:



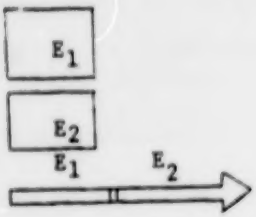
Codage des événements:

2. Lorsque l'enfant répond adéquatement aux "Q questions" (quand E_1? quand E_2?) on peut supposer qu'il a en plus encodé l'ordre des événement (la relation est captée et peut fonctionner comme opérateur ou opération)[2].

Représentation:

Codage des événements

Codage de l'ordre



---

[1] Si on adopte la notion de langage égocentrique

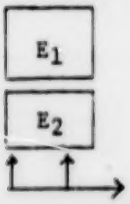
[2] Au sens de D'Hainault, L. (1980) Op. cit.

On observe alors plusieurs réactions possibles qu'il nous semble difficiles de hiérarchiser sans pousser trop loin la spéculation:

a) À la question de description induite, l'enfant énonce seulement E_2.

Deux interprétations sont possibles: ou bien il "lit" l'événement dans son code "événement" isolé de l'autre (c'est-à-dire indépendamment de l'ordre) et arrête là son énoncé sans autre forme de procès.

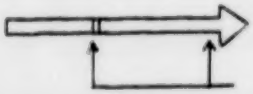
Codage des événements:



Lecture:

ou bien il "lit" E_2 dans son codage ordonné par rapport à E_1

Codage de l'ordre:



Lecture:

Dans le premier cas, l'enfant n'éprouvait aucun malaise à terminer son évocation par E_2, exemple:

Q: Est-ce tout? R: Oui

ou bien

Q: Est-ce tout? R: Ben ... E_1 (sans connexion temporelle)

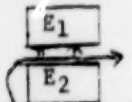
On a aussi vu E_1

Dans le second cas (et nous l'avons observé tant dans la phase préliminaire qu'expérimentale) l'enfant allonge artificiellement sa description de E_1 ajoutant force détails, ne se résolvant pas à s'arrêter.

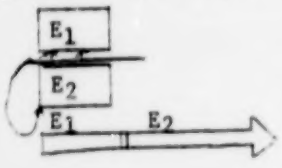
Nous interprétons (peut-être abusivement) ce comportement comme une sorte de piétinement devant l'incapacité de relier temporellement E_2 à E_1. L'enfant cherchant alors à réduire le "conflit" cognitif provoqué par l'apparente incompatibilité entre l'ordre d'énonciation inversé par rapport à l'ordre d'occurrence. Pour continuer notre analogie mécanique nous dirions que sa tête de lecture oscille sur le même point sans pouvoir revenir au début de l'enregistrement.

b) Il arrive aussi très fréquemment qu'à la description induite l'enfant réponde en énonçant E_2 et le reliant à E_1 par un "puis" ou un "puis après". La dissociation des codages permet deux interprétations:

b1) Ou bien l'enfant n'ayant pas encodé l'ordre temporel (ses q-réponses étant incorrectes) décode seulement le registre événementiel et le "puis" est bien intemporel comme le suggère elle-même Ferreiro, E. (sans pouvoir l'expliquer);



b2) Ou bien les codages événementiels et temporels, bien que réalisés (q-réponses correctes) ne sont pas coordonnés entre eux. Ainsi à la consigne "Raconte en commençant par A2 (de E_2) l'enfant se centrera sur les événements sans se préoccuper de leur lien temporel.



Par la question quand E_1 ou quand E_2, il se centrerait sur le registre ordre temporel en répondant soit:

1. En premier E_1

En dernier E_2 (qui sont les réponses d'ordonnance les plus élémentaires parce qu'elles n'impliquent pas la coordination des événements)

soit 2. Avant (pour E_1)

Après (pour E_2) qui amorce un début de coordination

soit 3. Avant A_2 (pour E_1)

Après A_1 (pour E_2) qui coordonne une partie de l'événement en l'occurrence les actants

soit 4. Avant que E_2 (pour E_1)

Après que E_1 (pour E_2) qui subordonne l'événement restant à celui déjà fournit par l'expérimentateur.

Même si la suite que nous venons d'évoquer est logiquement hiérarchisée, nous ne chercherons pas à éprouver sa validité. Admettons seulement qu'elle organise linéairement les comportements de plus en plus complexes d'un point de vue logique; bien qu'un enfant répondant à une q-question par un énoncé de type I n'implique pas qu'il soit incapable d'énoncer une réponse de type 4 que pourrait peut-être lui suggérer une autre consigne.

Ainsi suivant la consigne, l'enfant pourrait se centrer sur l'un ou l'autre des registres mnémoniques et leur "incoordination" pourrait entraîner qu'une description induite incorrecte soit d'ailleurs tout à fait "ignorée" du codage temporel pourtant correctement réalisé révélé par ses q-réponses correctes. Nous risquerons cependant une hypothèse prédictive qui suggérerait que les descriptions induites incorrectes soient de moins en moins probables à mesure que les q-réponses montrent une subordination de plus en plus étroite des événements. Ceci serait les signes avant-coureurs d'une coordination des régistres événementiels et temporels par le superviseur évoquée par la théorie touchant aux traitements psychologique de l'information.[1] Une réponse du type E_2 puis après E_1 serait sans doute interprétée par un piagétien comme une absence de conflit cognitif entre l'énoncé et le référent laissant présager que l'apprentissage n'est pas encore près de se produire.

Il faut noter qu'il nous est arrivé d'observer à plusieurs reprises des enfants qui, directement après leur énoncé erroné, reconnaissaient aussitôt leur erreur continuant leur phrase d'un même jet par: "Mais ce n'est pas ça". Ces cas sont à joindre au type de réponse où l'interprétation suppose un conflit exprimé par l'enfant: "Ca ne se peut pas".

Des réponses du type E_2 (surdétaillées)

E_2 ... "je ne sais pas"

E_2 (Q. Est-ce tout? R. Non, puis accolage de E_1:

---

[1] Lindsay, D.H., Norman, D.A. (1977) Human information processing, New York, Academic Press.

sont peut-être à classer dans une autre catégorie recueillant les réponses où le conflit commence à se manifester. Cette performance même si elle y ressemble ne doit pas être confondue avec celle du type E_2 (seul) où les q-réponses montrent en outre les signes d'un langage égocentrique.

c) Il nous est aussi arrivé d'observer des énoncés syntaxiquement très complexes comme:

E_2 puis après, au début E_1

E_2 avant, après, avant... après... E_1

Après que E_1 , E_2 puis au début E_1

Etc...

Où subsiste un "après" incorrect contrebalancé par un "au début" qui réfère à la chronologie du référent. On peut y voir les premiers effets de coordination des événements dans l'ordre temporel. L'ordre du discours (le récit) et l'ordre réel s'entrechoquent dans l'énoncé de l'enfant au point que le conflit, les contradictions qu'apparamment il recèle, apparaissent dans la structure de surface. Le "puis après" de la première phrase se réfère à l'ordonnance de son discours et le "au début" à l'ordre chronologique. Comme nous le verrons plus loin l'opposition de ces deux registres temporels (le dit vs le raconté, le profilmique vs le diégétique) nous a semblé un élément important pour la résolution de la compréhension et de la production d'énoncé inversé.

Notre stratégie consiste plutôt à débarrasser l'enfant de faire appel aux événements eux-mêmes pour ne plus considérer que l'ordre qui les relie. Si l'écran de télévision fige les événements sous les yeux de l'enfant, on peut faire l'hypothèse que la vision des actants et d'une partie des actions décharge l'enfant de leur recouvrement (retrieval) en mémoire, le rendant ainsi disponible (ou le centrant?) sur l'aspect "ordre temporel" de la consigne.

Dans la phase préliminaire à l'expérience nous avons observé plusieurs enfants placés dans cette situation. (M.A. 5 ans, J.A. 6 ans, J.B. 7 ans, Y.A. 8 ans). Au prétest, aucun de ceux-ci n'avait produit un énoncé inversé correct. Lorsque la séquence télévisée présentant les deux événements (le petit garçon cloue la barrière (E_1), la petite fille arrose les fleurs (E_2) ou l'inverse suivant la séquence) s'arrêtait sur le dernier événement figeant le dernier actant en pleine action et le premier au repos (son action terminée avant le début du deuxième événement), nous posions à l'enfant la question suivante:

"Raconte ce qui vient de se passer en commençant par celui-là" (en désignant sur l'écran l'actant 2 en pleine action).

En résumé, il nous semble que si dans son énoncé, l'enfant inverse l'ordre sans s'apercevoir de son erreur, cela montre qu'il ne s'est pas rendu compte de l'incompatibilité de son énoncé avec l'ordre d'occurrence des événements[1]. Quand il s'en apercevra, c'est-à-dire lorsqu'un conflit cognitif[2] surgira lors de la confrontation des deux ordres, la phase de rééquilibration (d'apprentissage) pourra démarrer.

Implications pédagogiques

Les théories qui reposent sur la dissociation des codages et les leçons que nous en avons tirées pour expliquer les réponses des enfants nous fournissent des indications utiles pour l'organisation de l'environnement éducatif.

Un des problèmes pédagogiques centraux consiste à "amener" l'enfant à confronter les deux ordres qui apparemment s'opposent (conflit cognitif) pour qu'il tente ensuite de réduire la contradiction en utilisant la règle adéquate. Si notre analyse précédente inspirée de la théorie du codage dissocié est correcte, la question préalable à la règle consistera à centrer l'enfant sur l'ordre des événements. À cet égard, le recours unique à des règles (consignes)verbales qui centreraient l'enfant sur l'ordre est peut-être possible mais nous a semblé a priori difficile. En effet la seule énonciation de la règle abstraite: "Raconte l'histoire en commençant par E_2 mais en respectant la chronologie" nous semble fournir trop peu d'indices pour permettre à l'enfant d'accomplir la tâche.

1 Ce qui serait compatible avec l'hypothèse de dissociation des codages.

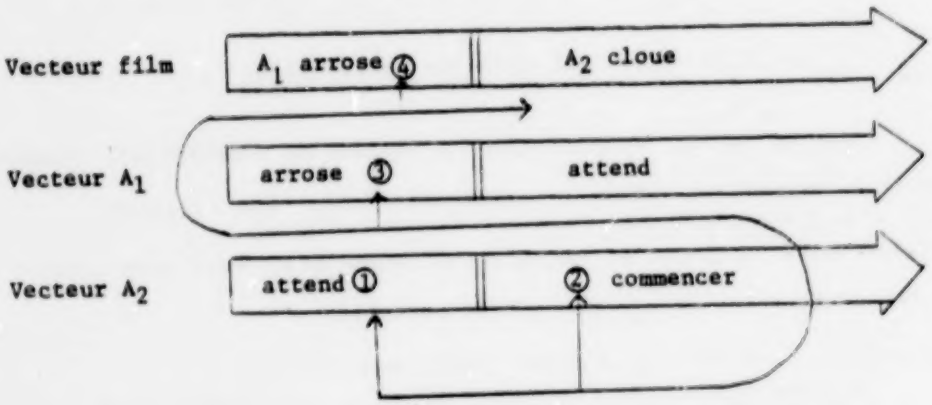
2 Au sens "piagétien".

Y.A. 8 ans répondit:

> Le petit garçon a attendu que la petite fille, ... il a attendu un peu puis après il a commencé après la petite fille, la petite fille elle a arrosé avant, avant le petit garçon.

Ainsi au premier essai, point une structure qui s'apparente à la production d'énoncés inversés. Il faut remarquer qu'il a raconté l'histoire du point de vue du garçon (qui "attend" pendant que la petite fille arrose) optant ainsi pour un référentiel fixe auquel viendra s'ajuster l'autre événement (début de coordination temporelle?) Si on conserve le principe de schématisation décrit plus haut sa lecture pourrait se représenter ainsi:

> Yannick se fixerait à quelques endroits dans le schéma supposé symboliser les ordres mis en mémoire.



"Le petit garçon a attendu que la petite fille..." (non représenté sur le schéma).

Yannick tente d'emblée de coordonner les deux événements par la simultanéité de l'attente de A_2 et l'action de A_1, mais il y renonce.

1 (...) il a attendu un peu (...)

Yannick adopte le point de vue de A et décrit son action pendant E_1

2 (...) puis après il a commencé (...)

Le "après" se situe dans la séquence qui concerne A_2 et introduit a_2 (l'action) sans la décrire (elle est figée sur l'écran) et en y substituant un verbe temporalisé (commencé) qui marque un début d'action.

3 (...) il a commencé après la petite fille (...)

Ici le "après" fait changer la lecture de référentiel, Yannick introduit à bon escient A_1 en le coordonnant à A_2. Une relation s'installe entre le point de vue de A_1 et celui de A_2 mais sans considérer les actions (a_1 et a_2) qui y sont associées.

La description des événements E_1 et E_2 est réduite à sa plus simple expression au point qu'il ne reste plus que les actants respectifs mais "en échange" apparaît un début de coordination entre les deux points de vue. Il nous est permis de penser que la vision

sur écran des informations (exophoriques) susceptibles de compléter l'énoncé de Y.A peut l'avoir libéré soit de la tâche de les évoquer diminuant le risque de se perdre dans un discours embouteillé[1] par la longueur des propositions, soit de la centration sur la description des événements qui empêche la considération de l'ordre temporel.

4 (...) la petite fille elle a arrosé avant, avant le petit garçon.

Ici le segment d'énoncé indique encore une coordination temporelle mais cette fois l'ordre d'énonciation correspond à l'ordre d'occurrence. Or, nous savons que cette coordination est mieux réussie. Ceci pourrait peut être mis en relation avec la réapparition de l'action de A_1 : arrose. Nous avons placé cette coordination sous le vecteur film, nous pourrions aussi la placer à la coordination des vecteurs A_1 et A_2.

Placé dans la même situation que Y.A , J.B. émit la réponse suivante:

"La maman venait juste de commencer quand il a fini, elle a commencé".

(La séquence était cette fois: Le petit garçon cloue la barrière (E_1) et la petite fille arrose les fleurs (E_2).

---

[1] Confusion et substitution d'actants et d'actions observés aussi bien par nous que par Ferreiro, E. (1977) Op. cit.

Donnay, J. et coll. (1980) Op. cit.

J.B. 7 aussi a réduit les événements aux actants, les actions réelles étant remplacées par des verbes temporalisés: commencer-finir. Tout se passe à nouveau comme si la centration sur l'ordre temporel provoquait une décentration des événements codés en mémoire pris en relais (du moins en partie) par l'écran télévisuel entraînant par là une non-activation des images mentales correspondantes.

Cette prise en charge par l'image figée sur l'écran pourrait être qualifiée de supplantation dans la mesure où elle éviterait le recouvrement en mémoire en présentant explicitement des informations qu'autrement il faudrait réactiver.

Bien entendu supplanter ce recouvrement ne ferait au mieux que rendre l'enfant disponible pour traiter l'ordre temporel. Il faut "autre chose" en plus pour que s'engage le processus de coordination.

La situation dans laquelle Y.A 8 a été placé lui a fait émettre un discours qui peut être interprété par un modèle qui dissocie non seulement événement et ordre mais, en outre, les vecteurs temporels des différents référents:

- le film
- A_1
- A_2
- le récit de l'enfant

Sans doute d'autres modèles sont-ils possibles mais les nombreuses questions et hypothèses qu'il pose ressortissent plus aux intérêts

à la fois du psycholinguiste et du spécialiste en mémoire. En ce qui nous concerne, nous arrêterons là nos analyses qui nous font quitter trop largement le domaine qui nous occupe.

5e principe

La compréhension et la production d'énoncés inversés verbaux impliquent un traitement particulier supplémentaire par rapport à la compréhension et la production d'énoncés en ordre chronologique réel.

Comme l'analyse du 4e principe le laissait supposer, l'ordre temporel requerrait un stockage en mémoire particulier[1] qu'il s'agisse d'ailleurs de mots ou d'images. Freeman, M.A.[2] montra, en outre, qu'en ce qui concerne les images, la rétention d'ordre temporel d'images sans lien logique était meilleure que celle de l'ordre spatial chez les enfants de 6, 7 et 8 ans alors que chez ceux de 5 ans, il n'observait aucune différence.

Notre étude précédente de la compréhension de l'ordre temporel au niveau du langage montra au moins que, quelles que soient les théories, celle-ci est l'objet d'un développement. Si les théories ne s'accordent pas sur la part réservée aux contingences (significativité du contexte pour l'enfant) à la structure de surface et au stade cognitif (opération ou développement au point de vue sémantique) la plupart nous indiquent que les structures inversées sont acquises plus tardivement (sinon difficilement) que les structures en ordre d'occurrence[3]. Même chez l'adulte cette correspondance ou non des ordres

---

1 Différent d'ailleurs de l'ordre spatial. Selon la théorie interactionniste de Paivio (1971) Op. cit. la reconnaissance et l'ordre temporel des mots est supérieur à la reconnaissance spatiale et l'inverse se produit pour les images. Voir aussi les analyses de Berch, D.B. (1979) Op. cit.

2 Freeman, M.A. (1975) Temporal and spatial ordering in recall by five to eight years old children. Child development, 46, 237-239.

3 Cette remarque tient compte de la mise au point expérimentale de la controverse effectuée par Johnson (1975) Op. cit. Amidon, Carey tiré Clark, E. analysée plus haut.

d'occurrence et d'énonciation influence la compréhension et la difficulté du traitement. La facette développementale a été décrite par Ferreiro qui comme nous l'avons vu mit en relation certains stades préopératoires et les performances langagières correspondantes[1].

Ainsi devant la séquence d'événements E_1 suivi de E_2;

au stade 1: L'enfant situera dans son langage p (pour E_1) et q (pour E_2)[2] par rapport à lui-même exprimant la structure p et q avant (ou après) "moi maintenant" langage égocentrique.

au stade 2: Il ne se fixe qu'un référentiel soit p, soit q suivant la question qui lui est posée, par exemple à la question: Quand p? Il répond la structure avant q et éprouve des difficultés à répondre après p à la question Quand q? et inversément. Il fait donc p avant q ou q après p.

au stade 3: Il sait changer de référentiel mais reste incapable de considérer qu'une relation est la converse de l'autre et ainsi de la coordonner. Il ne sait pas faire une "description induite"

au stade 4: D'une relation il peut déduire l'autre.

p avant q implique q après p

q après p implique p avant q.

---

[1] Ferreiro, E. (1971) Op. cit.

[2] Dorénavant afin de ne pas confondre les registres de langage nous réservons à la réalité présentée à l'enfant les symboles E_1 et E_2 pour désigner respectivement en ordre d'occurrence le premier et le deuxième événement. p et q seront leur équivalent mais dans le langage naturel.

Si, à l'analyse tirée des expériences de Ferreiro, s'ajoutent les conclusions de la plupart des recherches américaines situant la compréhension de "before" avant "after", il est possible d'établir une sorte de hiérarchie hypothétique utilisable dans la stratégie d'intervention. La séquence des structures linguistiques pourrait s'écrire comme suit:

1. p avant q
2. après p, q
3. avant q, p
4. q après p

Bien entendu cette hypothèse hiérarchique n'est sans doute ni strictement linéaire ni incontestable suivant les théories considérées. Provisoirement cependant c'est ce modèle qui sera adopté lors de nos interventions.

6e principe

Il est possible de réaliser un apprentissage de compréhension et de production d'énoncés verbaux inversés en recourant au modelage symbolique sans attendre le stade de développement opératoire censé y correspondre.

Le but de Beilin, H.[1] dans sa remarquable étude des travaux portant sur l'entraînement linguistique à des fins opératoires s'opposait d'emblée aux conclusions de Sinclair, H.[2] qui faisait dépendre certaines structures langagières (lexicales et syntaxiques) du niveau de développement opératoire. Il ne sera pas nécessaire pour nous d'aller jusque-là dans les analyses du rapport langage-pensée. Il faut cependant remarquer que Piaget en préfaçant lui-même l'ouvrage de Ferreiro, E.[3] nuançait ses positions antérieures à propos des rapports langage-pensée; ceux-ci n'étant pas à lire comme une influence univoque (logique → langage) mais comme une équilibration générale.

La compréhension et la production des énoncés inversés impliquent donc la capacité de relativer les points de repère temporels. La réussite totale et parfaite concordant avec la conservation et la réversibilité opératoire. Les étapes antérieures étant liées aux stades de la renversabilité. Le tout participant à une capacité cognitive supérieure, "... les progrès du langage sont dus à un mécanisme révélateur ou organisateur à la fois interne et solidaire des autres formes du même processus agissant au même niveau en d'autres domaines".

---

1 Beilin, H. (1976) Op. cit.

2 Sinclair, H. (1967) Acquisition du langage et développement de la pensée, Paris, Dunod.

3 Ferreiro, E. (1971) Op. cit.

Cette analyse permet de déduire la relative indépendance des structures linguistiques et cognitives, celles-ci dérivant d'un système plus abstrait. Beilin[1] y voit une validation de sa théorie de l'enseignement par règle verbale pour permettre des apprentissage de type opératoire. Sans suivre Beilin, H. dans sa théorie orientée vers d'autres fins que les nôtres, il est permis de supposer qu'une intervention éducative recourant à des représentations iconiques et au langage, peut faire apprendre des comportements langagiers que certaines théories identifient comme "apprentissage opératoire".

---

[1] Beilin, H. (1979) Op. cit.

Dans sa théorie, il prétend (et le prouve) qu'il est possible de réaliser des apprentissages cognitifs (conservatoires) en recourant au langage (Verbal rule instruction theory).

7e principe

Il exite une parenté entre les opérations mises en oeuvre dans la compréhension et la production d'énoncés inversés d'une part, et du flash-back d'autre part.

Que l'utilisation du langage mette en oeuvre des opérations mentales (cognitive) n'est plus à démontrer mais que le langage cinématographique provoque lui aussi un traitement interne est peut-être moins évident. Que le cinéma soit ou non un langage, le débat est déjà traditionnel. Mais "on ne répétera jamais assez que ce que l'on "compare" le plus souvent c'est, d'un côté, le langage verbal déjà largement analysé, car les linguistes travaillent depuis longtemps et de l'autre le langage cinématographique avant toute analyse (car la sémiologie du cinéma n'existe pas encore). De telle sorte que cette impression si vive et si souvent invoquée d'une forte inégalité dans la systématisation constitue en vérité un phénomène assez délicat à interpréter: quelle est la juste part qui revient à la nature intrinsèque d'objet comparé et celle qui tient au décalage historique des recherches menées dans les deux domaines?"[1]

Nous prendrons donc commodément pour acquis qu'il est temporairement légitime de continuer de parler de langage cinématographique bien qu'une attitude plus prudente nous aurait fait préférer le vocable "système de signification" moins exigeant du point de vue formel pour désigner cet ensemble signifiant.

---

[1] Metz, C. (1971) Langage et cinéma. Paris, Larousse, p. 217.

Plutôt que d'explorer un débat, par ailleurs enrichissant, mais qui déborderait le cadre du présent travail, contentons-nous d'analyser les rapports entre les deux langages qui permettent ou interdisent des mises en correspondance utilisables à des fins d'apprentissage du langage naturel puisque c'est cet aspect qui retient, ici, notre attention.

Des nombreuses analyses qui marquent les différences entre les mots et les images, nous retiendrons un trait épinglé par C. Pryluck qui nous intéresse particulièrement: "Les caractéristiques linguistiques: fixité de l'ordre des mots, catégories d'indication[1], mots structurels et phonèmes suprasegmentaux sont des signaux spécifiant les relations sémantiques indépendantes des mots eux-mêmes... aucune de ces caractéristiques n'est présente dans la communication par l'image ... (mais) indépendamment de l'absence de signaux de règles conventionnelles et de mise en séquence, il semble intuitivement clair que certaines contraintes gouvernent la séquenciation et la juxtaposition; il y a des mécanismes qui facilitent ou contraignent l'interprétabilité d'une séquence". Cette intrication de la "syntaxe" et de la sémantique du discours filmique caractérisant le "langage" cinématographique rend difficile et dangereuse l'application des modèles et concepts linguistiques. C'est donc à un niveau plus profond qu'il faut chercher les communautés entre le langage et le cinéma. Les concepts psychologiques de réseau et de mémoire sémantiques, d'opération,

---

1 Pryluck, C. (1976) Op. cit. p. 127 et suivantes
Indicating categories qui signifierait à peu près les embrayeurs.

d'opérateur, de règle... suggèrent des solutions cognitivistes dans la mesure où ils impliquent un traitement mental "superordonné" qui transcende ses arguments.

Évidemment l'expérience nous montre que l'activité mentale n'est pas si simple. À titre d'illustration, rappelons la réponse de Piaget à P. Gréco concernant le rôle des contenus dans les apprentissages opératoires[1]. Néanmoins s'il est accepté que le langage est en relation étroite avec la pensée et qu'un message télévisé pour être "compris" implique le traitement d'un système d'action qui agence les événements, il est permis de faire l'hypothèse que l'appréhension de certaines structures narratives peuvent mettre en oeuvre des opérations parentes; que ces structures narratives soient ou non audio-visuelles.

Hayat[2] va nettement plus loin en affirmant: "La logique se révèle, de prime abord, comme le principe de base, commun à la structuration des récits (racontant, raconté, restitué). Ce serait un facteur commun au stimulus et à la réponse. L'expérience télévisuelle s'identifierait-elle alors à une expérience de type logico-mathématique? C'est très probable"[3].

---

[1] Indelher, B. et al. (1976) Epistémologie et équilibration, Genève, Delachaux et Niestlé.

[2] Hayat, Mirza (1970) L'expérience télévisuelle ou logique du récit et logique des actions, Revue des Sciences de l'Éducation.

[3] Hayat, Mirza (1978) Op. cit., p. 259

"Ainsi l'apprentissage d'une logique qualitative de classe et de relation résulterait d'un apprentissage simultané et isomorphe de la logique des actions, de celle du récit et de la transmission, cette dernière étant le produit de la coordination des actions et de l'abstraction réflexive. De cet apprentissage découlerait une transmission maximale et la réussite de l'acte sémique, à savoir que la signification alors accordée par le récepteur au message reçu aurait le même sens que celui visé par l'émetteur lorsqu'il offre son message"[1]

Dans notre cas particulier, l'ordre est une relation qui caractérise une séquence temporelle d'au moins deux événements quel que soit le langage dans lequel ils sont exprimés. Il peut en tout cas être traduit formellement de la même façon: $E_1 > E_2$ et $p > q$[2] qui se lisent respectivement "l'événement 1 se produit avant (ou est suivi de), l'événement 2 et la proposition p précède la proposition q". Il en est de même pour $E_2 < E_1$ et $q < p$ c'est-à-dire l'événement 2 s'est produit après l'événement 1 et q se produit après p.

Ce type de relation temporelle commun aux deux discours transcende-t-il une différence non négligeable qui tient à leur nature: visuel vs verbal?

---

[1] Hayat, Mirza (1970) Op. cit., p. 265

[2] Conventionnellement nous réserverons E_1 et E_2 pour désigner les événements présentés et p et q pour désigner leur traduction à la réponse du spectateur; ceci pour distinguer les registres temporels du diégétique d'une part et du discours qui peut être verbal ou non non verbal (classement d'image). Il faut noter que E. Ferreiro ne fait pas cette distinction utilisant le même symbolisme pour désigner les événements référents et la réponse de l'enfant. Mais comme celui de E. Ferreiro, notre symbolisme est une simple traduction de séquence d'événement et d'énoncés et il ne s'agit pas d'un "système déductif basé sur des propriétés formelles des symboles employés" Ferreiro, E. (1971) Op. cit., p. 95

Dans le code cinématographique "flash-back", la relation d'ordre s'appuie nécessairement sur d'autres relations sémantiques contraignantes qui imposent au spectateur une chronologie diégétique (le raconté) qui entrera en conflit avec l'ordre d'énonciation (le racontant) ou le "dit". Les indices fournis par les images doivent suggérer qu'il n'est pas possible que F se produise après P_1[1], soit que:

a) F se produise dans un passé suffisamment éloigné pour que les indices contre-iconiques soient assez clairs.

b) F se produise dans un passé récent et qu'il soit dans une relation d'antériorité nécessaire par rapport à P_1 et P_2. F est chaque fois inféré mais suivant les cas à partir d'indices iconiques, d'une relation logique, ou des deux à la fois.

Par contre dans le langage, la relation temporelle peut être prise en charge uniquement par la syntaxe et les marqueurs temporels, indépendamment des mots qu'ils relient. Ce point est capital car c'est ici que devrait s'effectuer le bond cognitif qualitatif qui amènerait le passage à la description induite véritable au sens de E. Ferreiro à savoir l'inversion d'énonciation en respectant un ordre chronologique pur sans autre lien que l'ordre (en définitive arbitraire) de la séquence originale. Or, cette situation au cinéma ne peut être représentée puisque les contraintes de sens imposent une liaison sémantique supplémentaire à l'ordre.

---

[1] La séquence flash-back type est $P_1 - F - P_2$ où P_1 et P_2 sont les plans au présent diégétique.

Donc s'il nous arrive d'observer des descriptions induites correctes et stables portant sur une séquence temporelle d'événements indépendants, on pourra en déduire qu'un apprentissage s'est réalisé puisqu'il nécessite un transfert vertical[1] (de structure opératoire, de règle) d'ordre supérieur dans la mesure où la transformation doit en ce cas s'opérer à partir de contraintes minimales.

C'est du moins l'interprétation que permettraient les théories de Clark et Clark et de quelques autres[2] qui accordent une importance certaine à la dimension sémantique. L'analyse sémantique précédente portant sur les différents types de flash-back montre que même parmi ceux-ci il peut y avoir des différences qualitatives dans leur saisie par le spectateur. Il nous a semblé pertinent d'en tenir compte dans l'intervention auprès des enfants. Les flash-back à haut contraste (indice contre-iconique fort) étant plus faciles à insérer que ceux à indice contre-iconique faible et les flash-back souvenirs étant plus accessibles que les flash-back construits qui imposent un niveau de lecture plus élevé.

---

[1] Au sens repris par Merrill dans Content and Instructional Analysis for cognitive transfert taskes, Audio-visual communication review, 21, 1, Printemps, 1973.

[2] Cf plus haut Analyse du processus.

Ce 7° principe nous amène ainsi au coeur de notre thèse qui explore la possibilité[1] d'utiliser la supplantation par un code symbolique cinématographique susceptible d'activer des processus impliqués dans la relativité temporelle exprimée dans le langage naturel. Présenté à l'enfant, le flash-back pourrait donc engager une activité mentale qui recoderait le message pour l'intérioriser. Ce recodage nécessiterait une habileté, un processus mental ou une opération de lecture parents de ceux impliqués dans le décodage d'une structure grammaticale impliquant une émission temporelle erronée dans l'énoncé de surface. Bien entendu le système symbolique "cinéma" et le système symbolique "langage naturel" sont structurés différemment et la maîtrise du code flash-back n'est pas comparable à bien des égards à la maîtrise du "code syntaxique" "après que" ou d'opposition temporelle. Aussi nous garderons nous d'établir une relation d'"égalité" entre les processus impliqués par la spécificité de chaque système. Néanmoins certains points communs nous semblent justifiés l'exploration de la possibilité d'entraîner des enfants au "recodage" du code "flash-back", de solliciter de leur part des opérations et de cultiver ces habiletés afin que se produise dans d'autres systèmes symboliques (le langage), un apprentissage se manifestant par l'utilisation d'une structure de surface inversée consernant la chronologie.

---

[1] Aussi bien dans un sens que dans l'autre car le code flash-back, dans les débuts du cinéma, a sans doute aussi été incompréhensible par nos aïeux puisqu'il doit être "supplanté" par des encarts verbaux du type: "Mais avant ça", Autre temps, autres moeurs... autre langage autre compétence... le langage vient au secours du spectateur, du cinématographe; aujourd'hui les rôles s'inversent.

Les obstacles sont nombreux puisque le transfert des habiletés acquises dans un système n'est pas automatique et nécessitent un lourd qualificatif spécifique. De plus comme les traitements mentaux impliqués sont eux-mêmes contingents à la perception de la tâche par le sujet, du contenu à la significativité et aux préalables cognitifs. Tous deux aussi relatifs au sujet, il devient plus que nécessaire d'explorer la vraisemblance de la proposition et d'examiner les autres facettes dans le réel de l'organisation de l'environnement éducatif propice à l'apprentissage visé.

8e principe

La coordination de deux registres temporels contrastés peut faciliter la coordination des relations temporelles à l'intérieur d'un même registre.

La comparaison des ordres d'énonciation et d'occurrence (le dit et le raconté) peut être exercée à partir de la mise en relation des ordres profilmiques et diégétiques.

Le recul "formel" impliqué par le traitement (transformation) des structures de surface inversées, tant linguistiques que cinématographiques, ne pourrait-il être facilité s'il est soutenu par l'adoption d'un référentiel extérieur qui permet de quitter le registre où doit s'effectuer l'opération? En d'autres termes, la coordination temporelle au sens de E. Ferreiro qui se produit à l'intérieur du même registre ne peut-elle être rendue explicite par une dissociation nette suivie d'une coordination du "dit" (ordre de surface) et du "raconté" (ordre d'occurrence) s'appuyant sur la relativité des points de vue entre les deux registres temporels[1]? Cela signifie pour notre tâche que c'est par opposition des ordres plausibles dans des registres différents qu'apparaitrait la relativité des premiers par rapport aux univers de références. Ainsi E_1 suivi de E_2 est possible dans le "monde" et E_2 suivi de E_1 l'est aussi mais cette fois dans le langage. Cette

---

1 Ferreiro, E. (1971) Op. cit., p. 220
"Il s'agit de coordonner les deux relations (avant que - après que) ainsi établies dans un système qui comporte, du point de vue logique, sa propre cohérence interne, et à l'intérieur duquel le passage d'une relation à l'autre devient non seulement possible mais nécessaire dès qu'il s'agit de conserver un invariant sémantique, après avoir effectué la permutation de termes de la relation".

possiblité de raconter $E_1 > E_2$ en commençant par E_2 est d'ailleurs rejetée par certains enfants incapables de descriptions induites[1]. Lors de l'analyse du processus, l'acceptation de la possibilité d'inverser l'énonciation tout en respectant certaines règles, nous a semblé être une règle importante dans l'apprentissage visé. Ceci implique qu'un ordre donné est un cas parmi les possibles dépendamment du registre temporel de références considérées.

Ici l'ordre profilmique (de l'énonciation de surface) peut être différent de l'ordre diégétique (d'occurrence-chronologique) tout en disant la "vérité" (la même chose)[2]. Ce principe repose donc sur l'hypothèse qu'il y a une parenté dans l'opération de coordination identifiée par Emilia Ferreiro et la coordination entre les deux registres de discours: le diégétique et le profilmique. En outre, nous opposons que la "mise à plat" de ces deux registres permettra plus facilement le recul formel nécessaire à l'appréhension de la relativité des ordres temporels que lorsqu'ils sont fusionnés dans un même discours logique.

---

[1] Lors de la préexpérimentation, les enfants répondaient: "Ça se peut pas"

[2] La seule enfant capable de description induite dès le pré-test a résumé la règle à sa manière en disant au début de la première séance d'intervention: "C'est la même histoire mais racontée autrement".

9e principe

L'intervention sera de type flexible (c'est-à-dire) qu'elle ménage grâce à des alternances, des "plages de structuration"[1].

Ce principe est directement inspiré de la théorie de l'enseignement qui est à ce titre intégrée dans l'organisation de l'environnement éducatif. Nous ne pouvons ici synthétiser l'excellent ouvrage de J. Drevillon, nous retiendrons un certain nombre d'indications qui guideront le comportement de l'intervenant en interaction avec les enfants à propos de la tâche.

Il s'agira de permettre des "alternances" entre les phases de modélisation c'est-à-dire de"présentation du modèle ou système fonctionnel et des phases d'activité "libre" des élèves, alternance que l'on trouve dans les classes de style flexible (qui) peuvent être considérées comme des conditions optimales pour l'harmonisation de niveaux opératoires[2]".

Nous laisserons donc l'enfant s'approprier les structures modélisées. Il les utilisera à sa manière parfois même en les déformant, l'intervenant se contentant à ce moment de lui renvoyer sa production pour que sa réflexion puisse à nouveau s'exercer ainsi que celle de ses compagnons. En agissant ainsi, nous acceptons que les "modèles" que nous présentons à l'enfant ne soient pas un pur décalque

---

1 Drevillon, J. (1980) Pratique éducative et développement de la pensée opératoire, Paris, Presse universitaire de France.

2 Drevillon, J. (1980) Op. cit., p. 332.

de ce qui devrait se passer dans la tête de l'enfant. Les productions des autres enfants illustrent à loisir la possibilité de la livraison d'autres modèles linguistiques utilisables.

Nous postulons donc, au contraire, que nos modèles sont des stimulants parmi d'autres, mais qu'ils possèdent des caractéristiques appréhendables par l'enfant et susceptibles d'influencer favorablement l'acquisition de règles d'ordre supérieur ou d'opérations applicables dans le langage.

10e principe

La production et la compréhension d'énoncés inversés sont liées.

La dépendance de la production par rapport à la compréhension est loin de faire l'unanimité des psycholinguistes. La notion même de compréhension est difficile à cerner[1] et la subordination de l'une à l'autre n'est pas aussi simplistement linéaire. E. Ferreiro[2] ne découvrit pas de décalage significatif entre compréhension et production. En conséquence, ces deux comportements sont abordés simultanément dans l'intervention sans attendre que l'un soit installé par rapport à l'autre. Le rôle du contexte et des préalables dans le développement de la compréhension semble capital[3].

Il semble cependant raisonnable de penser que les formes linguistiques utilisées dans des contextes nouveaux contribueront le plus à apprendre, à comprendre les formes linguistiques que dans d'autres contextes[4].

Les résultats de E. Ferreiro concernant la production d'énoncés inversés étaient d'ailleurs beaucoup plus "clairs et intéressants que les autres"[5].

---

1 Rees, N.S. , Shulman, M. (1978) I don't undestand what you mean by comprehension, Journal of speed and learning disorders, Vol. 63, p. 208-219.

2 E. Ferreiro. Op. cit. 1971.

3 Voir à ce sujet l'excellente discussion du Chapitre VIII, p. 237 à 265 intitulée Developmental interaction between undestanding and speadking dans Bloom, L., Lahey, M. Language development and language disorders John Wiley and Sons, New York, 1978.

4 Bloom, L. et al (1978) Op. cit., p. 263.

5 Ferreiro, E. (1971) Op. cit., p. 18.

3.5 Conditions de l'intervention

3.5.1 Les sujets

L'intervention eut lieu dans la classe parallèle (classe 2) à celle où s'effectuèrent les derniers essais (classe 1). Chacune comportait, au départ, 21 élèves. L'école publique se situait dans un quartier plutôt favorisé bien que les enfants de première année soient issus de milieux socio-économiques hétérogènes allant de la famille du médecin à des enfants placés depuis peu dans des familles d'accueil. C'est dans le cadre d'accord de coopération entre l'Université et la Commission scolaire régionale de l'Estrie (Québec) que nous avons pu travailler avec les enseignantes et les enfants. Dès le début, les enseignantes ont été laissées libres de participer à l'expérience. Elles savaient que l'expérience durerait environ deux années. A la fin de la première, les enseignantes acceptèrent de continuer l'expérience. La collaboration chercheurs-enseignantes pris la forme de réunions hebdomadaires, le lundi après-midi. Les suppléances étaient payées à même le budget de la recherche. Généralement les réunions comportaient un ordre du jour fixé par les chercheurs et comportaient le bilan des investigations et recherches de la semaine ainsi que la tâche que chacun devait réaliser. Lors des interventions qui s'étalèrent chaque fois sur deux semaines (1 mois avec les épreuves d'encadrement) l'enseignante fixait les moments de l'intervention, la planifiait avec les chercheurs, intervenait si elle jugeait utile, mais surtout observait les comportements des enfants en apprentissage (sans grille et ni outil spécifique). Lors des essais successifs

(1ère classe) toutes les observations recueillies étaient réinvesties dans la préparation de la réunion suivante. Dans la seconde classe (expérience finale) comme nous travaillions en sous-groupes de 7 enfants, l'enseignante ne pu être présente à toutes les étapes.

Si dans la première classe, la mise à l'essai s'effectua avec le groupe classe entier, dans la seconde, il fut décidé (collectivement) de scinder la classe en 3 groupes de niveau. Les principales raisons étaient:

1. Les différences de prérequis cognitifs considérables entre les enfants amenaient trop d'interférences (dans les réponses erronées) qui perturbaient les apprentissages en train de s'installer;

2. La relative maladresse des chercheurs à orchestrer les activités de 21 enfants en première année;

3. La difficulté à conserver l'attention un temps suffisant (± 30 minutes), ce type d'apprentissage opératoire qui demandait une assez bonne concentration de la part des enfants.

3.5.2 La méthodologie

Notre modèle de "recherche" s'apparente plutôt à un modèle de recherche évaluative mais dont la linéarité induite par l'approche systémique dont elle est une expression a été corrigée par une attitude clinique du chercheur.

R. Droz[1] et ses collaborateurs ont bien résumé ce type de recherche qui s'apparente à la stratégie piagétienne.

> "L'élaboration d'une expérience et de sa théorie (...) n'est pas un enchaînement dans le temps d'activités qui se succèdent selon un obscur canon, mais bien un processus de croissance quasi organique où les phénomènes les plus divers se produisent simultanément et successivement, indépendamment et en interaction permanente... Nous voulons dire que le chercheur ne peut que difficilement s'empêcher de penser "expérience" lorsqu'il "fait" de la théorie et inversement il pensera "théorie" lorsqu'il observe, provoque, enregistre le réel (...) il ne se privera pas de suivre son idée afin d'améliorer sa recherche si c'est une bonne idée pour la laisser tomber dès que possible si elle semble stérile"

Notre méthode d'investigation comme la méthode clinique est interactive (flexible et adaptative) correctrice et autocorrectrice... "Notons cependant que la naïveté méthodologique est impardonnable de même que la naïveté épistémologique... il n'est pas possible de faire de la bonne recherche si on ne maîtrise pas le domaine exploré".

Cependant plutôt que de théoriser en vue d'expliquer le comportement des enfants, nous avons actualisé nos observations et nos réflexions dans une action de guidage. En quelque sorte, nous avons tenté d'éprouver immédiatement dans l'action en situation scolaire les possibilités d'utilisation de la télévision et de son système de signification dans l'apprentissage du langage.

---

[1] Droz, R., Berthoud, S., Calpini, J.C., Dällenback, J.F., Michiels, M.R. (19) Méthode expérimentale - méthode clinique, p. 321.

Les informations recueillies, tant au cours de pré-expérimentation des épreuves que lors de l'examen de la littérature (Européenne et américaine) portant sur le sujet, nous assurant du faible taux de réussite des enfants de première année à notre type d'épreuves verbales, il nous est permis d'économiser l'énergie d'un groupe contrôle (2 X 1/2 heure par enfant) d'autant plus que notre recherche était plutôt exploratoire et que les critères d'équivalence des groupes est délicat à définir dans les cas de comportements aussi complexes.

3.6 Principes de la construction de l'épreuve

La production des items composant l'épreuve de contrôle des apprentissages, repose sur les principes énoncés par la théorie des tests reliés à un domaine (Domain Reference Testing, Hively 1973) mais adaptés à la nature des apprentissages mesurés.

Si à la suite de Bormuth (1970) la théorie des domaines classiques prend comme générateur de questions une forme d'item strictement issue de la formulation d'un contenu (matière), pour notre part cet appareil générateur d'items sera la règle formelle régissant le supposé traitement mental que le sujet doit opéré pour effectuer la tâche pour résoudre le problème.

Dans cette perspective, nous adoptons le point de vue de J. Scandura (1977) dans sa théorie de l'apprentissage structurale.

En d'autres termes de l'analyse intuitive du processus de résolution du problème nous extrayons et traduisons dans un métalangage formel l'alphabet et les opérations portant sur cet alphabet supposés rendre compte d'un modèle possible de résolution. Évidemment ce modèle ne fournit qu'<u>une</u> image parmi les possibles, d'une structure de fonctionnement de la pensée. "En aucune façon il n'est question de confondre cette structure de fonctionnement avec une structure d'opérations logiques dont l'élaboration reste le fait du sujet". Mais un réseau d'implications fonctionnelles peut préfigurer la structure opératoire qui permettra d'en rendre compte au 2e degré (J. Drévillon 1980).

Cette procédure n'a donc pas la prétention de fournir une image exacte du fonctionnement de la pensée traitant des informations temporelles mais seulement de jeter un pont entre la structuration d'un contenu externe au sujet et des règles internes qu'il pourrait utiliser pour le traiter.

Établissant le bilan de la maîtrise des règles s'exprimant dans une performance, notre épreuve est sommative. L'évaluation formative (diagnostique, rétroactive et révisionnelle) des apprentissages des enfants se fait au cours de l'intervention.

Pour définir les formes d'items qui serviront à créer les questions de l'épreuve, il importe d'énoncer la ou les règles qui seront exprimées dans la performance finale. Cette procédure centrée sur les règles finales ne respecte pas tout à fait les principes de l'approche algorithmique définit par Scandura[1] en ce sens que la mesure ne porte que sur les règles finales et que le modèle algorithmique utilisé ne fait pas une description exhaustive des règles sous-jacentes. Cette faiblesse de la mesure ne permet pas de situer clairement le sujet par rapport à la règle d'ordre supérieur (transformation) à appliquer (à découvrir). Ne possédant par l'algorithme total[2] il ne nous est pas possible d'y déterminer la position du sujet et a fortiori de savoir s'il est en résolution de problème ou de tâche. Cette dernière remarque s'applique surtout lors du prétest et de l'intervention.

La réponse émise au post-test peut donc être considérée comme déterminée au sens où on sait exactement ce qui détermine la réponse. Au contraire, le domaine bien que fini nécessite une interprétation plutôt probabiliste des scores[3]. Car en définitive nous ne faisons

---

[1] Scandura, J. (1973) Structural learning 1: theory and research, New York, Gordon and Breach, Science publishers.

[2] En soi cette élaboration est encore à réaliser par un spécialiste du contenu et des processus: un psycholinguiste. L'analyse réalisée jusqu'ici reste lacunaire.

[3] Racine, S. (1981) Les technologies de la mesure en éducation. Colloque du CIPTE, Trois-Rivières, Avril.

que dresser une liste de comportements attendus en ayant précisé le stimulus de départ. À la différence de technologies classiques centrées sur des critères, nous nous sommes rapprochés d'une définition formelle de l'apprentissage visé en fixant par ailleurs les critères à l'intérieur desquels nous puisons les paramètres qui varieront dans la forme d'item.

Définition des règles régissant les comportements finals

Alphabet: E_1 désigne un événement qui dans la réalité (la diégèse) se produit en premier lieu (stimulus)

E_2 désigne un événement qui dans la réalité (la diégèse) se produit en deuxième lieu.

p désigne dans la réponse du sujet l'expression de l'événement 1 (E_1)

q désigne dans la réponse du sujet l'expression de l'événement 2 (E_2)

(A,a) chaque événement se compose d'au moins deux éléments l'actant (A) et l'action (a). L'action inclut ici l'objet (s'il y en a un) sur lequel elle porte. On aura ainsi: $E_1(A_1;a_1)$ $E_2(A_2;a_2)$ $p(A_1,a_1)$ et $q(A_2,a_2)$

Opérations: $<$ est une opération qui prend comme argument des entités de type E_1, E_2, p et q et s'interprète comme signifiant après

$>$ est un opération qui prend comme argument des entités de type E_1, E_2, p et q et s'interprète comme signifiant avant

$\rightarrow$ est l'opération traduisant le passage du stimulus à la réponse. Elle peut impliquer une copie ou une transformation suivant que les deux termes de la règle sont identiques ou différents

$E_1 > E_2 \rightarrow p > q$

$E_1 > E_2 \rightarrow q < p$

$E_2 < E_1 \rightarrow p > q$

$E_2 < E_1 \rightarrow q < p$

Considérant les 4 règles et les paramètres qu'elles régissent il nous est possible de définir pour notre recherche l'univers des comportements représentatifs de l'apprentissage reliés aux relations temporelles unissant deux événements. Nous opérationnaliserons les paradigmes composant les règles de la manière suivante:

Pour la commodité de l'exposé nous utiliserons:

Sr pour désigner $E_1 > E_2$ c'est-à-dire pour: Stimulus présentant les événements en ordre régulier (naturel)

Si pour désigner $E_2 < E_1$: Stimulus présentant les événements en ordre inversé

Ri pour désigner q > p : Réponse présentant les événements en ordre inversé

Rr pour désigner p < q : Réponse présentant les événements en ordre régulier (naturel non inversé)

La combinaison de ces paramètres définit un univers général composé de 4 domaines repris dans le tableau suivant:

S \ R	r	i
r	D_1	D_2
i	D_3	D_4

Tableau 1: les domaines

Ces domaines associés à des modalités verbales ou non-verbales créeront un ensemble de 16 tâches se discriminant selon trois registres de paramètres:

registre 1: S - R (fonction)

registre 2: i - r (ordre)

registre 3: V -NV (mode)

Ces registres combinés créent un univers de 16 tâches se discriminant au moins selon un paramètre

		R			
		r		i	
		NV	V	NV	V
r	NV	1	2	3	4
	V	5	6	7	8
i	NV	9	10	11	12
	V	13	14	15	16

S

Tableau : Univers des tâches

Chaque domaine est régi par la même règle qui engendre la forme d'item correspondante (Item form)

D_1 $(E_1 > E_2 \Longrightarrow p > q$ ou $Sr \longrightarrow Rr)$

D_2 $(E_1 > E_2 \Longrightarrow q < p$ ou $Sr \Longrightarrow Ri)$

D_3 $(E_2 < E_1 \Longrightarrow p > q$ ou $Si \Longrightarrow Rr)$

D_4 $(E_2 < E_1 \Longrightarrow q < p$ ou $Si \Longrightarrow Ri)$

Ainsi quelles que soient les modalités (Verbale ou non-verbale) le Domaine 1 couvre les items caractérisés par la même forme: Sr => Rr.

Dans chaque cas le sujet est amené à reproduire sans transformation l'ordre chronologique des événements.

Le Domaine 2 contient les items où le sujet doit opérer une transformation de l'ordre naturel (régulier) tout en respectant la chronologie. Ce domaine couvre les items de description induite de type Ferreiro et nos items de production de flash-back. (Comme cette appellation est un peu abusive, nous la désignerons par production verbo-iconique inversée.)

Le Domaine 3couvre les situations où le sujet doit rétablir l'ordre chronologique à partir d'un discours inversé. Il mesure la compréhension du flash-back et des énoncés inversés.

Le Domaine 4 génère les items mesurant la reproduction de discours inversé.

Nous analyserons ensuite chaque sous-domaine particulier (tâche) en décrivant les types possibles de coquilles d'items (Shell Item).

Si la réponse utilise pour s'exprimer la même modalité que le stimulus (ex.: photos de la séquence), la performance observée sera de type reconnaissance. Par contre si le matériau diffère (langage graphique, corporel, des actions et à fortiori linguistique) la performance exige un transcodage des informations mémorisées.

Cette tâche n'offre de l'intérêt pour notre recherche que du point de vue de la stratégie d'enseignement. En effet si lors de l'intervention il s'avère que les enfants éprouvent des difficultés lors de la réalisation de tâches d'inversion (Domaine 2 et 4) plus complexes, sans doute sera-t-il nécessaire de retourner à la reproduction simple pour s'assurer d'une mise en mémoire correcte des événements. Dans l'algorithme de testing individuel cette étape est d'ailleurs prévue.

Tâche 2: Sr n.v. ⇒ Rr v.

Cette tâche correspond à la description libre. Elle consiste à demander au sujet de reproduire sans transformation sur le mode verbal une séquence non-verbale respectant la chronologie. La consigne type est: "Raconte ce qui s'est passé...".

Elle permet de contrôler la mise en mémoire des événements et la capacité du sujet à la traduire dans un autre langage (transcodage verbal).

Dans notre recherche cette tâche permet tant dans l'algorithme de testing que lors de la stratégie d'intervention d'effectuer, s'il y a lieu, des réajustements de la perception des événements par le sujet. Cette étape est indispensable car elle fixe les événements (E_1 et E_2) et leurs relations sur lesquels vont s'opérer l'évaluation et les apprentissages.

L'algorithme de création des items peut se schématiser comme suit:

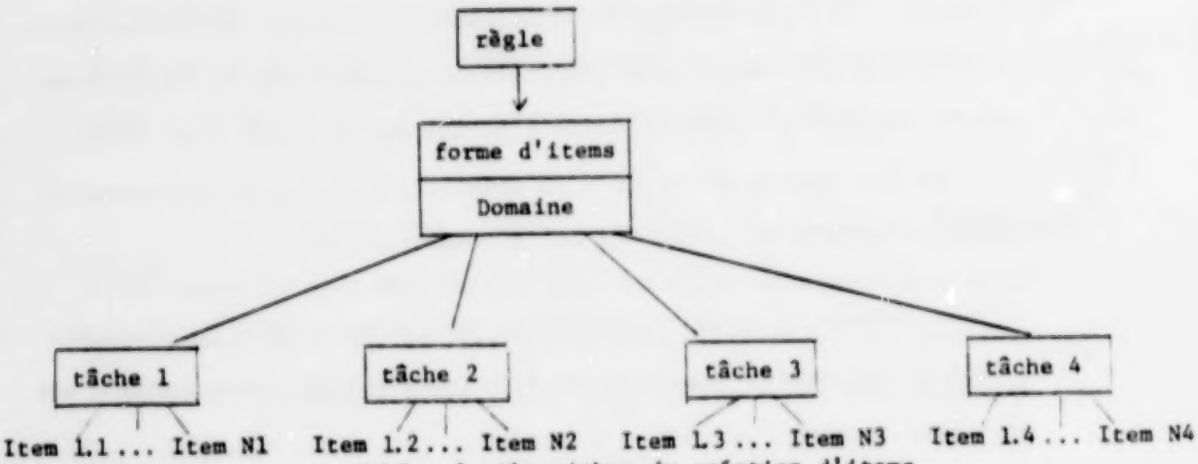


Schéma 5: Algorithme de création d'items

La construction des items proprement dite sera décrite après cette analyse de l'univers.

Analyse de l'univers:

Domaine 1: Reproduction de l'ordre régulier des événements

Règle $E_1 > E_2 \Rightarrow p > q$

Forme d'item Sr => Rr

Tâche 1: Sr n.v. => Rr n.v.

Cette tâche consisterait à demander au sujet de reproduire sans transformation une séquence non-verbale en suivant le même mode de réponse.

À l'aide par exemple de dessins à produire, d'images à mettre en ordre, de saynètes à mimer, de séquences d'images à reconnaître, etc..

La réussite à une telle tâche impliquerait que le sujet ait mémoriser correctement la séquence des événements qui lui ont été présentés.

Tâche 5: Sr v ⇒ Rr n.v.

Cette tâche est en quelque sorte une converse de la précédente (tâche 2). Le sujet doit sans transformation, traduire non-verbalement un récit verbal. Cette tâche porte essentiellement sur la capacité du sujet à changer de langage, passer d'un système de signe à un autre. Elle est une facette de ce que l'on appelle l'alphabétisation visuelle (encodage au sens de la théorie de la communication).

Au sens de la théorie structurale de Scandura (1977) il s'agirait plutôt de décodage: "Construction d'un correspondant, observable, à une structure interne". p. 148

Tâche 6: Sr v ⇒ Rr v

Cette tâche recouvre les comportements de répétition pure (voir redondants) sans transformation. En soi, elle offre ici peu d'intérêt.

Domaine 2: Reproduction avec inversion de l'ordre en respectant la chronologie

Règle $E_1 > E_2 \Longrightarrow q < p$

Forme d'item: Sr ⇒ Ri (critère)

Tâche 3: Sr n.v. ⇒ Ri n.v.

Cette tâche correspond au travail d'un réalisateur de cinéma qui au montage aurait à produire un flash-back à partir d'un récit filmique chronologique.

Rappelons qu'un flash-back est une structure motivée, contrainte par des exigences sémantiques et/ou structurales(1) ayant pour conséquence d'imposer aux spectateurs un retour en arrière.

(1) Dans le cas du nouveau cinéma, le flash-back est utilisé essentiellement pour changer de niveau de discours.

Elle sera adaptée en une production verbo-iconique à partir de photos ou de dessins. Elle sera intégrée à la stratégie d'intervention auprès des enfants. Ils seront placés dans une situation où ils seront interrogés sur la vraisemblance d'une inversion de l'ordre des images accompagnées d'un énoncé verval qui ensemble respecterait la chronologie.

On pressent déjà l'importance et la difficulté de l'aménagement d'une situation de communication où l'intention de communiquer devra être suffisamment forte et les contraintes assez significatives pour l'enfant au point qu'il accepte d'appliquer cette opération de transformation sur son discours.

La réflexion pédagogique devra porter essentiellement sur l'analyse et la sélection d'une situation de communication pour les contraintes qui seront compréhensibles par l'enfant.

Tâche 7: Sr v. ⇒ Ri n.v.

Par rapport à la tâche 3, seule la modalité de stimulus a changé. Elle impose donc la traduction d'un langage dans l'autre en plus de la transformation qu'impose l'inversion du discours narratif non-verbal.

Cette tâche techniquement moins lourde que sa correspondante totalement non-verbale sera intégrée dans l'épreuve. Elle rendra compte de la capacité du sujet à produire un flash-back visuel. Comme on ne peut disposer pour chaque sujet testé d'un matériel de montage, la coquille de l'item simulera cette situation en présentant des cases libres présentés en séquence, destinés à recevoir les images (les plans) produits par le sujet. Cependant, nous laisserons le sujet libre du mode de traduction

de ces images en dessin (cf. tâche 8) ou en description verbale du plan considéré. (Fusion des tâches 7 et 3).

Cette alternative permet à ceux peu doués pour le dessin d'exprimer à leur manière les images qu'ils conçoivent.

Tâche 4: Sr n.v. => Ri v.

Cette tâche correspond à la description induite du type Ferreiro. Sa réussite par les enfants est le critère a atteindre à la fin de l'intervention. A partir d'un suite chronologique de deux événements l'enfant devra tout en respectant la chronologie, inverser l'ordre d'énonciation des mêmes événements.

Tâche 8: Sr v. => Ri v.

Dans cette tâche le sujet doit reproduire une phrase donnée en inversant l'ordre des énoncés tout en respectant la chronologie.

La consigne est: "Dis la même chose que la phrase en commençant par parler de (l'actant 2)."

Ici la consigne et la réponse strictement verbales diffèrent de la consigne de type Ferreiro. Celle-ci introduisait une phrase inversée suite à la présentation concrète des événements et la formulation en langage verbal qu'en avait fait le sujet.

La tâche 8 ne comporte ni la vision des événements par le sujet ni la description libre grâce à un énoncé de son crû. Emilia Ferreiro a évité ce type de consigne pour éviter le risque d'utiliser des mots non compris par l'enfant ce qui aurait interféré avec l'objectif de l'item. Nous adoptons également cette précaution.

Le Domaine 2 couvre les apprentissages-critères. Chaque tâche le composant devrait figurer dans l'épreuve. Et en raison des contraintes matérielles la tâche 3 ne pourra être intégrée comme telle dans l'épreuve. Quant à la tâche 8 nous venons d'expliquer pourquoi nous ne l'utiliserons pas avec les enfants.

Domaine 3: Compréhension d'énoncés inversés

Règle $E_2 < E_1$ $p > q$

Forme d'item Si => Rr

Tâche 9: Si n.v. => Rr n.v.

Cette tâche correspond à la mise en ordre chronologique d'images reprenant une séquence contenant un flash-back. La consigne serait du type:

1. Place les photos dans l'ordre où cela s'est passé.
2. Si l'enfant les place dans l'ordre où il les a vues, l'expérimentateur dit: "D'accord s'est l'ordre dans lequel on les a vues. Peux-tu les placer dans l'ordre où cela s'est passé réellement (on précise que réellement par la "vie de l'actant"?).

Cette tâche contrôle la capacité du sujet à capter la rupture diégétique entraînée dans la coupure filmique et à inférer l'antériorité de la séquence flash-back comme étant antérieure au plan précédent et ce à partir du repérage et du traitement des indices iconiques (contre-iconiques) et verbaux s'il y en a.

Ces traitements sont typiquement de ceux ressortissant à ce que l'on appelle généralement l'alphabétisation visuelle. La particularité de la tâche 9 est qu'elle assiste le sujet dans son rappel des images stockées

en mémoire; ce qui le libère pour lui permettre de se concentrer sur la relation temporelle sans l'obliger à passer par une traduction en langage symbolique du message visuel.

Cette tâche sera intégrée à l'algorithme de testing individuel de chaque enfant afin d'investiguer plus en profondeur un échec dans la compréhension de flash-back mesurée par la tâche 10.

Tâche 10: Si n.v. => Rr v.

Sans autre support que sa mémoire des événements et les traitements qu'il a pu faire du message visuel, le sujet doit raconter l'histoire dans l'ordre chronologique (celui de la réalité). Ce comportement est aussi un indicateur de la compréhension du flash-back avec en plus la traduction dans un autre langage, le langage verbal.

La consigne serait: "Raconte l'histoire dans l'ordre où cela s'est passé".

Cette histoire sera intégrée dans l'algorithme de l'épreuve destinée aux enfants. Dans le test présenté aux adultes la consigne de la question est plus générale.

a) "racontez ce qui s'est passé"

b) "comment expliquez-vous (se fait-il) que l'on voit [flash-back] à ce moment du film".

Par cette consigne (a) le sujet est laissé libre d'adopter l'inversion d'énoncé,(tâche 12) qui serait une description inversée, induite par le flash-back,ou la remise en ordre chronologique. Au cas où dans

sa réponse le sujet éviterait de faire allusion au flash-back, la seconde partie (b) de la consigne l'y ramènerait inmanquablement.

Tâche 13: Si v. => Rr n.v.

Suite à un énoncé inversé, le sujet doit rétablir l'ordre en restant conforme à la chronologie et en la traduisant dans un langage non-verbal. Cette tâche rendra compte de la capacité du sujet à comprendre un énoncé inversé dans la mesure où il peut rétablir l'ordre chronologique des événements. Outre l'énoncé verbal inversé, la coquille d'items comportera des images correspondant aux événements que le sujet devra placer sur une flèche du temps. Si l'item se présente sous la forme d'une question à choix multiples, on présente les trois solutions possibles: simultanéité de E_1 et E_2, ordre E_1,E_2 et ordre E_2,E_1.

Tâche 14: Si v. => Rr v.

Ici le sujet doit dire autrement le même énoncé en rétablissant l'ordre régulier respectant la chronologie. Cette tâche est la facette verbale de la compréhension d'énoncés inversés. Le sujet doit annuler la transformation.

La coquille d'items ne comportera que des énoncés linguistiques décrivant deux événements coordonnés dans le temps.

a) La consigne à contrainte minimale pourrait être la suivante:
[énoncés inversés] ... dites autrement la même chose que cette phrase.

b) La consigne à contrainte maximale pourrait être la suivante:

[énoncés inversés] dites la même chose en commençant par ce que fait l'actant 1.

Domaine 4: Reproduction sans transformation de l'ordre inversé des événements

Règle $E_2 < E_1 \Longrightarrow q < p$

Forme d'items Si ⇒ Ri

Tâche 11: Si n.v. ⇒ Ri n.v.

Suite à la présentation d'un discours narratif filmique inversé (flash-back) le sujet doit reproduire cette séquence sur un mode non linguistique (mime ou image).

La coquille d'item sera entièrement non-verbale.

Ex.: a) Présentation de la séquence contenant un flash-back ($P_1 > Fb > P_2$)

b) Voulez-vous placer des images extraites de la séquence dans l'ordre où elles sont apparues.

Cette tâche n'offre d'intérêt que dans la mesure où elle indique que lors de la mise en mémoire des informations, le spectateur a perçu l'ordre original des plans. Cette performance est intégrée dans l'algorithme de testing individuel des enfants. Si l'enfant éprouve des difficultés à la tâche 9, le testeur s'assure de l'existence de la capacité révélée par la tâche 11.

Tâche 12: Si n.v. ⇒ Ri v.

Dans cette tâche le comportement manifeste (overt respons) implique une traduction linguistique de l'information non-verbale présentée (transcodage). Ici le spectateur reproduit oralement ou par écrit les

événements dans l'ordre de leur lecture: $E_2 < E_1$ ce qui correspondait à la règle à apprendre q < p.

Les consignes peuvent être plus ou moins contraignantes:

a) Consigne à contrainte miminale: "Racontez l'histoire que vous venez de voir ...

Cette consigne n'impose ni l'ordre "d'énonciation" ni la coordination temporelle des deux événements inversés dans une même phrase. En effet, le sujet peut répondre correctement à la question en rétablissant l'ordre (cf. tâche 10) soit en adoptant une structure de juxtaposition des événements dénotant le flash-back comme un événement simultané connoté au passé; exemple: A_1 de q se rappelle (action au présent) p.

Par contre si cette consigne provoque des énoncés inversés (type description induite) nous pourrons en déduire la possibilité de parenter des traitements internes imposés par la lecture du flash-back et des énoncés inversés. En effet, si le spectateur traduit "spontanément" le discours filmique en énoncés inversés, on peut en déduire l'influence de la structure de surface qu'il provient du seul traitement externe (transformation supplantée) effectué par la rhétorique flash-back.

Nous disposerions ainsi d'indices confirmant la validité de notre hypothèse générale:

La compréhension et la production de flash-back mettent en oeuvre des processus mentaux parents de la compréhension et de la production d'énoncés inversés verbaux.

b) Une autre consigne à contrainte plus forte pourrait s'énoncer comme suit:

"Raconter en une phrase l'histoire que vous venez de voir en respectant l'ordre de présentation des événements".

Cette consigne balise plus étroitement la réponse du sujet en lui imposant de commencer par l'actant de l'événement 2. Mais il reste que l'énoncé rapportant le flash-back peut être juxtaposé à P_1 ou seulement dénoté par une action à connotation temporelle.

Exemple: Un vieux monsieur annonce la visite d'Annie à Candy qui se remémore les moments agréables de l'orphelinat.

Tâche 15: Si v. => Ri n.v.

À la suite d'énoncés linguistiques inversés, le sujet doit aussi inverser l'ordre chronologique des images correspondantes (correspondance terme à terme). Ce type de tâche est sans intérêt mis à part le contrôle de la capacité de repérage des événements décrits verbalement. Cette tâche intégrée dans l'algorithme de testing des enfants et dans l'intervention servira surtout à contraster l'ordre inversé de l'ordre chronologique.

Tâche 16: Si v. => Ri v.

Tout comme pour la tâche 6, la tâche 16 fait seulement appel à la répétition sans transformation d'énoncés, dans le cas présent, inversés. Elle offre peu d'intérêt à l'exception d'un contrôle en cours d'apprentissage de la capacité du sujet à répéter une phrase à énoncés inversés.

Depuis les recherches sur la mémoire, on sait que si le délai avant la répétition est supérieur à quelque cinq secondes, la mémoire à court terme aura déjà laissé échapper l'information. Si l'enfant peut la répéter c'est qu'il aura effectué une structuration logique suffisamment significative pour que la phrase soit intégrée dans la mémoire à long terme (codage).

L'échec à rappeler des informations peut être imputé à deux types de causes (A. Lieury [1]:

1) l'échec peut être dû au codage imparfait ou à la détérioration de l'information à l'instar d'une bande magnétique mal enregistrée ou effacée accidentellement;

2) l'échec peut être la non récupération des informations dû à l'emploi d'une adresse erronée ou incomplète comme dans la recherche d'un livre en bibliothèque à l'aide d'un titre erroné (p. 153).

On sait par ailleurs que l'enfant peut comprendre une structure langagière sans pour autant pouvoir l'utiliser (la compréhension précederait l'utilisation).

Pour notre part si nous observons chez l'enfant une incapacité à répéter la phrase à énoncés inversés (par exemple en remplaçant "après que" par "après") nous pourrons l'interpréter comme autant d'indices de sa difficulté de coder sinon de comprendre cette structure.

---

[1] Leiury A. La mémoire. Bruxelles, Mardaga P. 1975.

3.7 Qualités métriques du test

3.7.1 Rappel

Les sujets ont été soumis à un prétest et un post-test de forme équivalente. Rappelons brièvement en quoi consistait chacun des items. Le test présente à l'enfant quatre types de tâche. Des items de descriptions induites et de compréhension d'énoncés inversés constituent la partie verbale du test. Dans la description induite, on montre à l'enfant une séquence filmée présentant deux événements (E_1 E_2) en succession. L'enfant doit alors raconter correctement cette séquence en commençant par parler de l'événement 2. La compréhension d'énoncés inversés se teste à partir d'une phrase où les événements ne sont pas présentés dans leur ordre d'arrivée (ex.: La petite fille arrose les fleurs après que le petit gars a cloué la clôture). Le sujet dispose alors de dessins représentant les événements décrits dans cette phrase. Il doit alors placer les dessins selon leur ordre d'arrivée dans l'histoire.

La partie non-verbale du test comprend également une facette de production et une facette de compréhension. L'item de production verbo-iconique vérifie si le sujet accepte la possibilité de présenter verbalement ou avec des images une histoire dans un ordre différent de l'ordre d'occurrence des événements. On demande à l'enfant s'il est possible de raconter cette histoire en commençant par montrer l'image de E_2 sans modifier le contenu de l'histoire. L'enfant doit aussi expliquer comment il ferait. Finalement, trois items touchent la compréhension de flash-back. Après visionnement de séquences de dessins animés contenant des flash-back, l'enfant doit raconter l'histoire qu'il a vue.

3.7.2 Validité et fidélité de l'épreuve

Les principes de construction d'un test relié à un domaine (domain reference testing) assure, à priori, une certaine validité de contenu. En effet, chacun des items du test demande la même compétence. Seule la nature du stimulus donné et de la réponse qui s'en suit varie d'un item à l'autre. Le stimulus et la réponse sont parfois verbaux, parfois non-verbaux. La section 3.6 décrit chacun de ces items et permet de percevoir la parenté existant entre les différentes tâches. Certains aspects du test utilisés dans la présente recherche nous amène à utiliser des indices psychométriques : bien que le but premier du test ne soit pas d'établir une discrimination entre les enfants, on peut s'attendre à retrouver une certaine dispersion dans les résultats des enfants au test, à cause du contenu qui porte sur des tâches reliés à des habilités opératoires. Cette dispersion rend possible l'emploi d'indices psychométriques. De plus, les différences observées au prétest entre les élèves ont servi à classifier les enfants en trois groupes distincts.

D'autre part, puisque la recherche débouche sur une activité d'enseignement et présente des affinités avec l'évaluation critériée, l'emploi d'indices édumétriques paraît également pertinent. Les deux types d'indices ont donc servi à évaluer la validité et la fidélité de l'épreuve.

a) Les indices psychométriques

Tous les items du test ont un but commun: vérifier les habiletés de l'enfant quant à l'établissement d'un système de relations temporelles entre deux événements. Toutefois, certaines variables, prévalent à la construction des coquilles d'items, nous obligent à établir des distinctions entre les différents items. Certains items demandent une réponse verbale alors que d'autres amènent une réponse non-verbale; certains exigent une production de la part de l'enfant alors que d'autres évaluent sa compréhension; les événements choisis sont liés sémantiquement pour certains items alors que d'autres utilisent des événements indépendants c'est-à-dire sans lien logique. Ces trois facettes risquent, à priori, d'entamer l'homogénéité du test. Cette hétérogénéité possible rend plus délicate l'interprétation des indices psychométriques habituels de validité et de fidélité.

Les coefficients de corrélation point bisénale ont néanmoins été calculés au prétest pour les deux classes et au post-test pour le groupe expérimental (la classe d'essai n'a pas été soumise au post-test complet). Les tableaux 3 et 4 présentent ces résultats. Au prétest, la valeur du coefficient est assez élevée pour les items de compréhension d'énoncés inversés (c_1, c_2) et de compréhension de flash-back (F_1, F_2, F_3): pour ces items, la corrélation s'avère significative au niveau .05 Ces items sont donc cohérents avec l'ensemble du test. Le très faible taux de réussite aux items de production (DI_1, DI_2, PF) empêche l'interprétation des indices de corrélation trouvés.

Les résultats au post-test révèlent une assez bonne cohérence du test. En effet, les valeurs du coefficient de corrélation point bisériale sont assez élevées compte tenu du petit nombre d'items. Seuls les items de compréhension d'énoncés inversés amènent des valeurs non-significatives. Pour tous les autres items, les valeurs du coefficient varient entre .65 et .74. Notons toutefois que la réussite de tous les sujets au premier item de compréhension de flash-back (F_1) empêche le calcul du coefficient de corrélation point-bisériale. Les valeurs obtenues pour les items F_2 et F_3 doivent également être interprétées avec prudence à cause du haut taux de réussite à ces items. Malgré tout, les résultats indiquent une assez bonne cohérence de la plupart des items. Seuls les items de compréhension d'énoncés inversés présentent des liens faibles avec l'ensemble du test.

Les indices de corrélation inter-item ont aussi été calculés pour le post-test. Le tableau 5 et le schéma 6 présentent ces résultats. L'item F_1 n'apparait pas dans ce tableau, la réussite de tous les sujets à l'item empêchant le calcul du coefficiant.

Dans la plupart des cas, on remarque une forte corrélation entre les items visant la même tâche.

Les items DI_1 et DI_2 évaluant l'habileté à produire des énoncés inversés sont fortement liés (phi = .76) de même que les items F_2 et F_3 touchant la compréhension de flash-back (phi = .79). Les items C_1 et C_2 que portent tous les deux sur la compréhension d'énoncés inversés se comportent très différemment (phi= .04). Si la coquille d'item est la même, le contenu présenté par ces deux items varie: C_1 présente des événements indépendants alors que C_2 présente des événements dépendants (c'est-à-dire des événements reliés par des liens logiques). Cette variation de contenu explique peut-être la faible corrélation entre ces deux items. L'examen de la matrice et sa traduction graphique montrent la position centrale de la production verbo-iconique par rapport aux productions d'énoncés inversés (DI) et aux compréhensions de flash-back (F_1 et F_2). C'est en effet le seul item qui touche aussi nettement tant aux mots qu 'aux images.

L'item C_2 (compréhension d'énoncés verbaux, énoncés portant sur des événements dépendants) se situe sur le versant compréhension en étant lié à F_2 et plus faiblement à F_3 ($p = .10$) D'autre part, cet item n'est pas lié aux productions verbales (DI_1 et DI_2).

C_1 qui touche aux événements indépendants se comporte de façon autonome par rapport aux autres items. L'absence de lien, particulièrement avec les items de productions verbales surprend à prime abord. Il faut se rappeler que lors de l'intervention, le comportement de compréhension restait

problématique pour plusieurs; alors qu'ils émettaient des productions correctes, il arrivait que ces enfants niaient l'exactitude de la même phrase reprise par l'intervenant.

L'alpha de Cronbach au pos-test (.69) peut être considéré comme satisfaisant étant donné le peu d'item constituant le test. La valeur de cet indice de fidélité est de 0.52 au prétest et de 0.69 au post-test. Ces valeurs sont relativement faibles. Toutefois, la valeur de cet indice diminue si le test considéré ne présente pas une grande homogénéité (Guilford, 1965). Les valeurs obtenues sont donc difficiles à interpréter à cause d'un certain niveau d'hétérogénéité du test.

b) Les indices édumétriques

Nous avons fait également porter notre analyse sur l'étude d'indices édumétriques. L'indice de Cox-Vargas et l'étude des matrices utilisés pour calculer cet indice fournissent des informations pertinentes sur la validité des items (Racine, 1977).

Dans les conditions habituelles relatives à l'évaluation critériée, on recherche des items pour lesquels l'indice Cox-Vargas s'élève à plus de .80. On s'attend donc à ce que plus de 80% des sujets se retrouvent dans la case A de la matrice (les sujets appartiennent à la case A s'ils ont échoué l'item au prétest puis réussi ce même item au post-test.)

Toutefois, certaines conditions particulières à la recherche rendent très difficile l'atteinte de ce seuil.

Tout d'abord, lors de l'expérience, certains enfants ne possédaient pas tous les préalables cognitifs nécessaires à l'apprentissage des tâches choisies. Par mesure de précaution, nous avons travaillé avec des enfants très jeunes pour nous assurer que la presque totalité du groupe ne peut réussir, au départ, les tâches demandées et que la réussite ultérieure au post-test est attribuable à l'activité d'apprentissage et non à un phénomène de maturation. De plus, la complexité de la plupart des tâches demandées, auxquels plusieurs auteurs attribuent un caractère opératoire, fait qu'on peut difficilement atteindre un taux de réussite très élevé en post-test.

D'après certains auteurs, l'apprentissage des habiletés visées par la présente recherche est plus lié au niveau opératoire de l'enfant qu'à son âge chronologique. Les sujets, même s'ils sont sensiblement du même âge, pourraient donc faire montre d'habiletés très différentes face aux tâches proposées. Ces différences possibles nous incitent à inclure dans le test des items de niveaux de difficulté très différent. On peut s'attendre à ce que certains items du test, considérés comme plus faciles soient réussis au prétest par une bonne proportion du groupe. Or, un taux de réussite élevé au prétest entraîne automatiquement un indice de Cox-Vargas faible (en effet, les sujets ayant réussi l'item au prétest sont automatiquement exclus de la case A de la matrice) Dans les circonstances, le seuil de .80 pour l'indice Cox-Vargas nous semble trop exigeant.

Dans l'analyse des items, nous considérons donc l'indice de Cox-Vargas sans exiger le seuil de .80 comme valeur minimale nécessaire pour l'acceptation de l'item. Toutefois, notre étude sur la validité des items se fera surtout d'après l'étude de la matrice permettant le calcul de l'indice Cox-Vargas.

Cette matrice a la forme suivante:

	Post-test	réussite	échec
prétest	échec	A	B
	réussite	C	D

Un nombre élevé de sujets dans la case A sera signe d'une bonne validité de l'item. Puisque l'intervention permet à l'enfant de réussir un item qu'il échouait auparavant, le contenu de l'item est pertinent à l'activité d'apprentissage.

La case B, dénombre les sujets ayant échoué à l'item tant au prétest qu'au post-test. Une forte concentration de sujets dans cette case peut être interprétée de plusieurs façons: le contenu touché par l'item n'est pas pertinent à l'activité d'apprentissage ou encore le degré de difficulté de l'item est élevé (l'activité d'apprentissage ne réussit pas à amener la réussite à la tâche visée). Les causes du phénomène peuvent aussi être extérieures à l'item lui-même: l'inefficacité de l'intervention, le manque de motivation des sujets à la tâche, des préalables cognitifs déficients.

La case C rassemble les sujets ayant réussi l'item au prétest et au post-test. Si un nombre important de sujets s'y retrouvent, l'item pourrait être considéré comme facile ou superflu.

Finalement, la case D recense les sujets réussisant l'item au prétest et échouant l'item correspondant lors du post-test. La présence de tels cas soulève des doutes sérieux quant à la validité de l'item étudié.

Voici les matrices obtenues pour chacun des items et les valeurs correspondantes de l'indice Cox-Vargas[1]

1) La description induite

Les chiffres obtenus pour les deux items de description induite sont les suivants (les résultats sont identiques dans les deux cas):

DI_1 et DI_2

prétest \ post-test	réussite	échec
échec	12	6
réussite	1	0

I (indice Cox-Vargas) = .63

Test de Mc Nemar[2]: Signicatif à .05 (10,08 > 3,84)

---

[1] L'indice de Cox-Vargas se calcule à l'aide de la formule suivante:

$$\frac{(A + C)}{N} - \frac{(C + D)}{N}$$

[2] Calculé app. la formule Mc Nemar: $\frac{(|A - D| - 1)^2}{A - D}$

On retrouve donc à la Case A (qui dénote la validité de l'item) 63.2% des sujets 31.6% des enfants se retrouvent dans la case B. Ce dernier chiffre peut s'interpréter de plusieurs façons: des facteurs extérieurs à l'item lui-même, liés à l'activité d'apprentissage ou au sujet, une faible validité de l'item ou encore comme un indice dénotant la difficulté de la tâche. Cette dernière hypothèse paraît plausible si l'on considère que les résultats obtenus dans d'autres recherches où des sujets plus âgés obtiennent un pourcentage de réussite faible à la description induite. Le haut degré de difficulté de la tâche visée pourrait donc expliquer le nombre relativement élevé de sujets échouant à l'item au prétest et au post-test. Ce résultat empêche l'obtention d'un indice de Cox-Vargas beaucoup plus élevé que .64.

2) La compréhension d'énoncés inversés

C_1

prétest \ post-test	réussite	échec
échec	5	8
réussite	5	1

I = .21

test de Mc Nemar: non significatif au niveau .05 ($1.5 < 3.84$)

C_2

prétest \ post-test	réussite	échec
échec	5	4
réussite	8	2

I = .16

test de Mc Nemar: non significatif au niveau .05 ($1.5 < 3.84$)

Les résultats obtenus pour ces deux items sont nettement plus faibles que pour les items de descriptions induites. Pour l'item C_1, le plus grand nombre de sujets se retrouve à la case B ce que nous interprétons comme une conséquence de la difficulté de la tâche pour des enfants de cet âge. Cette forte concentration à la case B et le peu de sujets à la case A amène un indice Cox-Vargas faible (.21) et une non signification du test de Mc Nemar.

Curieusement, pour l'item C_2, la case C regroupe le plus grand nombre de sujets: ces sujets ont réussi l'item au post-test et au prétest. Bien que le comportement visé par les items C_1 et C_2 soit identique, l'item C_2 a comme particularité de présenter deux événements dépendants, c'est-à-dire des événements reliés par des liens logiques alors que l'item C_1 présente des événements indépendants. Le contenu sémantique de la phrase présentée en C_2 peut rendre cet item beaucoup plus facile que l'item C_1 et explique la forte proportion de sujets se retrouvant à la case C. Toutefois, les deux sujets qui apparaissent à la case D et le peu de sujets (5) qu'on retrouve à la case A rendent l'item C_2 suspect et amène un indice Cox- Vargas très faible. La non significativité du test de Mc Nemar souligne le caractère peu probant des résultats obtenus pour cet item.

3) Production verbo-iconique

PF:

prétest \ post-test	réussite	échec
échec	10	6
réussite	3	0

I= .53

Test de Mc Nemar: signification au niveau .05 ($8.1 < 3.84$)

Pour l'item de production verbo-iconique, les situations les plus fréquentes sont celles de sujets échouant l'item au prétest mais réussissant au post-test (52.6%) et de sujets échouant l'item au post-test et au prétest (31.6%). Encore une fois la faiblesse de l'indice Cox-Vargas pourrait provenir principalement de la difficulté inhérente à la tâche.

4 Compréhension de flash-back

F_1:

prétest \ post-test	réussite	échec
échec	11	0
réussite	8	0

I= .58

test de Mc Nemar: significatif au niveau .05 ($9.09 < 3.84$)

F_2:

prétest \ post-test	réussite	échec
échec	11	2
réussite	6	0

I = .58

test de Mc Nemar: significatif au niveau .05

(9.09 > 3.84)

F_3:

prétest \ post-test		
échec	4	3
réussite	12	0

I = .27

test de Mc Nemar: non-significatif au niveau .05

(2.25 < 3.74)

Nous considérons cette tâche comme étant d'un niveau de difficulté moindre que les autres items. Pour les items F_1 et F_2, 57.9% des enfants ont réussi l'item lors du post-test, alors qu'ils avaient échoué ce même item lors du prétest. Cependant, plusieurs élèves ont réussi la tâche tant au prétest qu'au post-test (42.1% pour F_1 et 31.6% pour F_2). La facilité relative de cette tâche empêche d'obtenir des indices de Cox-Vargas substantiellement plus élevé.

Quand à l'item F3, il présentait le flash-back le plus facilement dépistable pour l'enfant; ce flash-back est accompagné d'un discours verbal situant l'événement dans le passé. Il n'est donc pas très surprenant de retrouver la plus grande concentration d'élèves 63.2% à la case C. Le nombre restreint de sujets se retrouvant à la case A (seulement 4 enfants), de même que l'indice de Cox-Vargas faible (.27) et la non significativité du test de Mc Nemar amène des interrogations sur cet item.

Pour les questions DI_1, DI_2, PF, F_1 et F_2, les résultats rapportés plus haut démontrent la validité de ces items. Pour tous ces items, le plus grand nombre de sujets se retrouve à la case A (échec au prétest et réussite au post-test). On ne recense aucun sujet ayant réussi ces items au prétest puis échoué ces mêmes items au post-test. De plus, pour tout ces items, l'indice de Cox-Vargas est supérieur à .50, ce qui nous semble bon dans les circonstances, et le test de Mc Nemar est significatif au niveau .05.

Les items C_1, C_2 et F_3 paraissent, à première vue plus faibles. Les indices de Cox-Vargas sont faibles et on note une forte proportion de sujets ayant réussi ces items au prétest et au post-test, ou ayant échoué l'item lors des deux passations. Notons toutefois, qu'aucun cas de réussite au prétest suivi d'un échec au post-test (case B) n'apparaît pour l'item F_3.

Dans les circonstances, il est difficile de cerner la cause exacte des résultats obtenus. Pour les items C_1 et C_2, les résultats peuvent tout aussi bien démontrer une faiblesse de l'item ou faire ressortir tout simplement que les enfants n'ont pas réussi à maîtriser l'habileté visée. Cet échec peut être attribuable à des facteurs multiples relevant de la qualité de l'activité d'apprentissage, des sujets ayant participé à la recherche ou encore certaines caractéristiques des items étudiés. L'item F_3 semble moins pertinent à cause de sa facilité, il nous permet cependant de dépister les sujets les plus faibles et de noter les progès possibles de ces sujets.

Il ressort d'une analyse théorique des tâches visées par les différents items, qu'il existe une certaine communauté entre les items composant le test. Même s'ils sous tendent des processus assez similaires, les items diffèrent cependant à plusieurs points de vue (réponse verbale versus réponse non verbale, production versus compréhension, événements dépendants ou indépendants. Donc, certains items, bien que pertinents pour évaluer les comportements recherchés, confèrent au test une certaine hétérogénéité, ce qui rend les indices psycho-métriques usuels de validité et de fidélité difficiles à évaluer. D'autre part, étant donné que le test se situe dans le cadre d'une recherche-action, donc dans un contexte différent de celui de l'enseignement, l'étude des indices édumétriques doit également se faire avec une certaine précaution.

Les indices de validité et de fidélité sont assez élevés dans la majorité des cas. Seuls les items de compréhension d'énoncés inversés n'amènent pas des résultats concluants, tant pour les indices psycho-métriques qu'édumétriques. Remarquons cependant que ces items possèdent certaines caractéristiques particulières. Contrairement à tous les autres items, le stimulus donné à l'enfant est ici essentiellement verbal et amène une réponse non-verbale.

Cette différence pourrait peut-être expliquer la faiblesse des liens entre ces items et l'ensemble du test et par conséquent, la faiblesse des indices psycho-métriques correspondants. Il est également possible que l'utilisation d'un référent perceptuel, qui constitue la base de la stratégie employée, ne soit pas aussi efficace pour une tâche où la démarche intellectuelle de l'enfant se fait à partir d'un stimulus essentiellement verbal.

3.8 Présentation et analyse des résultats

Le présent chapitre rapporte les résultats obtenus par les sujets lors de tests évaluant la performance des enfants pour les tâches qui font l'objet de l'intervention.

Ce chapitre se divise en 4 sections: la première décrit le processus permettant la classification des réponses données par les enfants au prétest et au post-test. La seconde section presente les résultats obtenus par l'ensemble du groupe et les analyse. La section suivante compare les résultats de divers groupes d'enfants. Finalement, la section 4 reprend les constatations les plus importantes.

3.8.1 Classification des réponses des sujets

Une grille de classification des réponses a permis de coder les réponses données par les sujets lors du prétest et du post-test. La grille de classification et les tableaux des réponses des enfants sont présentés à l'annexe 1. Les résultats ont ensuite été dichotomisés en terme de réussite ou échec pour chacun des huit (8) items du prétest et des dix (10) items du post-test (incluant deux (2) items de transfert). La dichotomie a été établie d'après les règles suivantes:

- seules les réponses de type 1 ont été considérées comme réussies pour la description induite: l'enfant doit débuter son discours en relatant l'événement E_2. Il doit

raconter entièrement les deux événements tout en gardant les liens temporels entre ces événements. Pour ce faire, il peut utiliser plusieurs formes syntaxiques différentes telles "p mais avant q, p après que q", etc.;

- la réussite aux items de compréhension d'énoncés inversés exige que l'enfant place les images représentant les deux (2) événements dans l'ordre correct;

- la réussite à l'item de production de "flash-back" implique que l'enfant admette la possibilité de raconter une histoire en présentant l'image de l'événemente E_2 et trouve un moyen de raconter ou d'illustrer l'histoire en conservant les liens entre les événements;

- les items de compréhension de "flash-back" étaient considérés comme réussis si la réponse satisfaisait l'un des critères suivants:

  1) l'enfant a fourni une réponse de type 1 à l'une des questions amenant une description verbale du "flash-back". La réponse de type 1 se caractérise par l'identification de l'événement "flash-back" comme un événement antérieur aux autres événements présentés dans le film;

2) l'enfant a placé dans l'ordre diégétique les images représentant les événements et identifié l'image "flash-back" comme étant continue aux autres images;

3) l'enfant a identifié le "flash-back" comme étant une pensée d'un des personnages mais n'a pas situé cette pensée dans le temps (réponse de type 2). Par contre, il faut que l'enfant réussisse une autre question portant sur ce même "flash-back".

Les tableaux 6 et 7 présentent les résultats dichotomisés de chacun des sujets respectivement au prétest et au post-test. Il est à noter, qu'au post-test, la compréhension d'énoncés inversés C_3 et C_4 constituent des items de transfert. Le tableau 7 donne le résultat total d'abord en incluant puis en excluant ces items.

Tableau 6

Résultats dichotomisés au prétest (groupe expérimental)

Noms	DI_1	DI_2	C_1	C_2	pfb	Fb1	Fb2	Fb3	Total sur 8
Ste.C	0	0	0	1	0	0	0	1	2
Da.	1	1	0	0	0	1	0	1	4
Ta.	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Chri.	0	0	0	0	0	1	0	1	2
Ya.	0	0	0	1	0	0	0	1	2
Ste.	0	0	0	0	0	0	1	1	3
Si.	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Fra.	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Se.	0	0	1	1	0	1	0	1	4
Va.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mari.	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Mar.	0	0	0	1	0	0	1	1	3
Mar-C	0	0	1	1	1	1	1	1	6
Dan.	0	0	0	1	0	0	0	1	2
Ly.	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Phi.	0	0	1	0	0	1	0	0	2
Ni.	0	0	0	0	1	1	0	1	3
El.	0	0	0	1	0	1	1	1	4
Sél.	0	0	1	1	1	0	1	0	4
*Marie-Cl.	0	0	0	0	0	0	0	1	1
*D.	0	0	0	1	0	0	0	1	2

* Ces deux enfants n'ont pu participer à l'intervention pour cause de maladie.

Tableau 7

Résultats dichotomisés au post-test (groupe expérimental)

Noms	DI_1	DI_2	C_1	C_2	C_3	C_4	PF	F_3	F_2	F_1	Total sur 10	Total sur 8
Ste. C	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	7	7
Da.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	8
Ta.	1	1	(0)	0	1	0	1	1	1	1	7	6
Chri.	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	6	4
Ya.	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	6	5
Ste.	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	8	7
Si.	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	7	6
Fra.	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8	7
Se.	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	6	5
Va.	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	4	4
Mari.	0	0	0	(0)	1	1	0	0	0	1	3	1
Mar.	1	1	1	(0)	1	1	1	1	1	1	9	7
Mar.C.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	8
Dan.	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	8	7
Ly.	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	7	7
Phi.	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	5	4
Ni.	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	4	4
El.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	8
Sé.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	8
Total:	13	13	10	13	12	9	13	16	17	19		

Les valeurs entourées sont des régressions

3.8.2 Analyse comparée des résultats au prétest et au post-test (groupe expérimental)

La comparaison entre les résultats au prétest et au post-test différés (10 à 12 jours) montre un net progrès des sujets pour l'ensemble des tâches. Une comparaison statistique indique que les résultats obtenus au post-test sont significativement supérieurs aux résultats du prétest. Le calcul de t pour échantillons appareillés visant à comparer les deux (2) moyennes nous donne une valeur de t significative au niveau .001 (t dep = 8.98). La moyenne qui était de 2,5 au prétest s'élève à 6 au post-test. Le score maximum pour les deux (2) tests étant de 8, le pourcentage de réussite pour l'ensemble des sujets est donc passé de 30,9% à 75%.

Le tableau 8 présente les résultats comparés obtenus pour chacun des sujets. On remarque tout d'abord que 10 des 19 sujets obtiennent au post-test un score de 7 ou plus alors que personne n'atteint ce niveau lors du prétest. Tous les enfants sauf Marie obtiennent un résultat plus élevé au post-test qu'au prétest. Pour 13 des 19 sujets, le score augmente de 4 ou plus.

Le calcul du gain relatif (gain réalisé/gain possible) fournit un point de repère pour juger des progès accomplis. Ce gain relatif est de 80% ou plus dans le cas de 10 des enfants de la classe. La moyenne des

gains relatifs pour l'ensemble des sujets se chiffre à 66,5%. Ce résultat indique des gains élevés si l'on se fie aux constatations de McGuigan (1971)[1]. Celui-ci estime que des gains relatifs compris entre 50% et 70% peuvent être considérés élevés. Finalement, le graphique de vecteurs ordonnés (tableau 9) permet de visualiser les progès faits par le groupe sur l'ensemble des tâches. Ce progès correspond à la surface[2] entre les deux (2) lignes du graphique.

---

1. MCGUIGAN, cité dans D. Leclerc, J. Donnay, R. De Bal. Construire un cours programmé, 1977/2e édition, p. 166

Tableau 8

Comparaison des résultats au prétest et au post-test

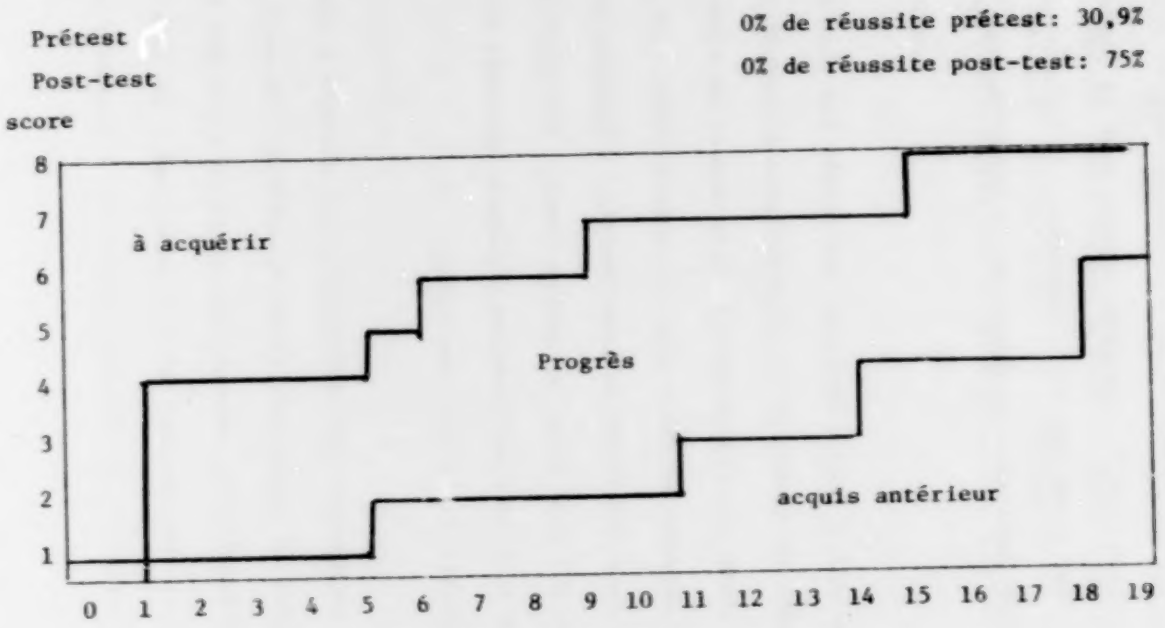
(groupe expérimental)

N = 19

Noms	Groupe	Résultat prétest	Résultat post-test	Δ	Gain absolu	Gain relatif
2 Da.	1	4	8	+ 4	50%	100%
18 El.	1	4	8	+ 4	50%	100%
19 Sé.	1	4	8	+ 4	50%	100%
9 Se.	1	4	5	+ 1	13%	25%
12 Ma.	1	3	7	+ 4	50%	80%
17 Ni.	1	3	4	+ 1	13%	20%
6 Ste.	2	3	7	+ 4	50	80%
14 Dan.	2	2	7	+ 5	63%	83%
1 Ste. C.	2	2	7	+ 5	63%	83%
7 Si.	2	2	6	+ 4	50%	67%
4 Chri.	2	2	4	+ 2	25%	33%
16 Phi.	2	2	4	+ 2	25%	33%
3 Ta.	2	1	6	+ 5	63%	71%
5 Ya.	3	2	6	+ 4	50%	67%
8 Fra.	3	1	7	+ 6	75%	86%
15 Ly.	3	1	7	+ 6	75%	86%
11 Mari.	3	1	1	0	0%	0%
10 Va.	3	0	4	+ 4	50%	50%
13 Mar.	1 - 3	6	8	+ 2	25%	100%

Tableau 9

Tableau graphique des vecteurs ordonnées



Le tableau 10 montre que le degré de réussite augmente au post-test pour chacune des tâches. Le gain absolu du pourcentage de réussite situe principalement les progès les plus nets au niveau des tâches de production (63,6% pour la description induite et 54,1% pour la production de "flash-back"). Le gain, absolu pour la compréhension d'un "flash-back", est élevé (60,9%). Cependant, le gain relatif place les progrès les plus importants au niveau de la compréhension de "flash-back".

Quel que soit l'indice utilisé, les progès les plus faibles se situent clairement au niveau de la compréhension d'énoncés inversés. Pour les deux (2) items s'y rapportant, le gain absolu se situe à 24% et 16% alors qu'il dépasse 40% pour tous les autres items. Le gain se chiffre à 33,6% pour les items de compréhension d'énoncés inversés alors qu'il dépasse 60% pour tous les autres items. Ces indices élevés à toutes les tâches sauf la compréhension d'énoncés inversés indiquent des progrès substantiels de la part des sujets.

Etudions maintenant les performances des enfants à chacune des tâches considérées de façon spécifique du prétest. Un seul des sujet réussissait à émettre une description correcte alors que 14 des 19 enfants émettent ce comportement lors du post-test. En plus de cette progression dans la quantité de réponses correctes, l'ensemble des réponses

s'est amélioré qualitativement y compris les réponses considérées comme incorrectes.

En effet, il y a tout d'abord la disparition presque totale des réponses où l'enfant n'établit aucun lien temporel entre les deux (2) actions. Il reste une seule réponse de ce type au post-test alors qu'au prétest elle est la plus fréquente (16 des 38 réponses sont de ce type).

Tableau 10

Comparaison prétest-post-test

pour chacune des tâches en terme de pourcentage de réussite

	Prétest	Post-test	Gain absolu de %	Gain relatif
DI_1	4,8%	68,4%	63,6%	66,8%
DI_2	4,8%	68,4%	63,6%	66,8%
C_1	28,6%	52,6%	24%	33,6%
C_2	52,4%	68,4%	16%	33,6%
pFb	14,3%	68,4%	54,1%	63,1%
Fb1	42,1%	100%	57,9%	100%
Fb_2	28,6%	89,5%	60,9%	85,3%
FB_3	57,1%	84,2%	27,1%	63,2%
$*C_3$		68,4%		
$*C_4$		47 %		

* Items de transfert

En réponse aux q-questions, c "Quand p? Quand q?) l'enfant ne se contente plus de situer les événements par des réponses du type "en premier/en dernier", "au début/à la fin". Ce genre de réponses, bien qu'il ne constitue par une erreur ne reprend que l'ordre délaissant la temporalité et peut être considéré de moins bonne qualité.[1] Alors qu'au prétest, 10 des 21 sujets utilisent des réponses de ce type, un seul enfant (Ta.) répond encore de cette façon aux q-questions lors du post-test. Par contre, l'emploi des propositions introduites par les locutions conjonctives "avant que" ou "après que" est plus fréquent au post-test tant dans la description induite que dans les q-réponses et la description libre où les contraintes sont plus faibles.

Les réponses présentant une inversion chronologique des événements persistent encore au post-test dans une proportion assez voisine de celle observée au prétest. Les structures de phrases employées lors de ces inversions sont toutefois de nature différente. Lors du prétest, les inversions chronologiques sont amenées par des structures de phrase de type "q puis p". Au post-test, ces structures syntaxiques disparaissent presque totalement. L'inversion chronologique, dans la quasi-totalité des cas, s'associe alors à l'utilisation de la locution conjonctive "avant que". Les inversions syntaxiques beaucoup plus complexes par conséquent, plus difficiles à manier et où les risques d'erreurs sont plus élevés.

---

[1] Cf. section 3.2.

L'emploi de propositions subordonnées introduites par une locution conjonctive temporelle amène d'autre part de nombreuses réussites dans la production d'énoncés inversés. 14 des 26 réussites à la description induite se font à l'aide de la structure syntaxique "q après que p". Dans les autres cas, la réussite provient de l'emploi de la structure coordonnante "q, mais avant p" ou provient d'une structure sémantiquement équivalente.

L'étude des divers types de réponses indique que les sujets accordent maintenant une attention accrue à l'ordre temporel des événements et manifestent un plus grand souci d'exprimer cet ordre; ce qui amène la disparition presque totale des réponses où les deux (2) événements sont énoncés sans établir de lien temporel. Il semble également que les sujets aient pris conscience de la relativité des liens temporels puisqu'ils tendent à utiliser plus fréquemment des structures syntaxiques établissant un rapport temporel entre les événements (par exemple: "Quand le monsieur a-t-il pris la scie?" "Après que la madame a apporté la scie") au détriment des structures syntaxiques où le point de repère temporel n'est pas mentionné explicitement ("Quand le monsieur a-t-il pris la scie?" "au début" ou encore "avant").

Chez certains sujets une difficulté persiste, même au post-test, dans l'emploi de structures syntaxiques de type "p avant que q" ou "q après que p". Cette difficulté se retrouve tant dans la description induite

que dans la compréhension d'énoncés inversés. Certains enfants (Phi, Ly.,...) hésitent longuement avant d'utiliser ces formules syntaxiques et changent fréquemment d'avis quant à la locution à employer. D'autres enfants (Mari, Dan., Se, Ni.,) utilisent ou comprennent cette structure de façon erronée.

Cette confusion entre l'"avant que" et l'"après que" amène même dans certains cas une régression de l'enfant à certains items verbaux du post-test. Se. par exemple, émet lors du prétest une réponse s'apparentant à une description induite correcte (réponse de type 2: "Y voulait prendre une noix pis y l'a pris quand même pis y a un monsieur qui est venu juste avant que l'écureuil vienne la chercher.") alors qu'au post-test, il donne des réponses carrément fausses, de type "q avant que p". Néanmoins, Se. est conscient de l'inexactitude de ses réponses puisqu'il affirme ensuite spontanément que sa réponse est "à l'envers". Chez d'autres sujets la difficulté liée à l'emploi de "avant que"après que" apparaît dans la compréhension d'énoncés inversés. Ni., par exemple rate tous les items de compréhension d'énoncés inversés; 3 de ces 4 items utilisent les locutions conjonctives "après que" ou "avant que". Or, durant l'intervention, il réussissait parfois ce genre de tâche.

Les progrès réalisés au post-test en compréhension d'énoncés inversés surprennent à prime abord. En effet, le taux de réussite à ces items (60,5%) est inférieur à celui observé dans la description induite, ce qui apparaît contraire aux modèles théoriques psycholinguistiques classi-

ques qui, en général, placent la compréhension avant la production. Toutefois, le niveau de réussite à la compréhension d'énoncés inversés varie selon la forme de l'énoncé de départ: il est possible d'utiliser plusieurs formes syntaxiques pour présenter des événements dans un ordre ne correspondant pas à leur ordre d'arrivée ("q après que p" "q mais avant p", "avant que p, b" etc.) Le pourcentage de réussite, tant au prétest qu'au post-test varie selon la structure utilisée dans la phrase de départ.[1] Les items de compréhension d'énoncés inversés où la réussite est la plus faible emploie la structure syntaxique "q après que p".

Dans la description induite, l'enfant choisit lui-même la structure syntaxique servant à rendre l'inversion temporelle, il peut donc contourner la difficulté provenant de l'"avant que/après que" en utilisant une autre forme syntaxique (par exemple "q, mais avant p"). Dans ces circonstances, il devient difficile d'établir une hiérarchie de difficultés entre la description induite et la compréhension d'énoncés inversés.[2]

---

1 Nous avons observé chez les adultes des variations dans le taux de réussite pouvant atteindre 25% suivant la forme des énoncés inversés utilisés.

2 F. Ferreiro observa de son côté plutôt un prallélisme qu'une hiérarchie entre la compréhension et la production surtout en ce qui concerne "l'après que".

Une tâche de transfert, constituée de deux (2) items de compréhension d'énoncés inversés, s'ajoute au post-test. L'item de transfert, de la forme "avant que q, p", a été, avec l'item 2 présentant deux (2) événements liés par un lien logique, le mieux réussi des quatre (4) items de compréhension d'énoncés inversés. L'autre item de transfert "L'écureuil prendra sa noix après que l'oiseau aura pondu son oeuf" a été le moins bien réussi des quatre (4) items. Les sujets éprouvaient de la difficulté à répéter cette phrase et avaient tendance à transformer le futur simple en passé.

La difficulté à répéter les énoncés inversés est présente pour chacun des items. La moyenne de réussite par sujet est de 1,5 répétitions correctes sur quatre (4) au post-test. Toutefois, l'apparition de nombreuses transformations correctes préservant le sens de la phrase (par exemple la phrase: "Le garçon prend sa douche après que la petite fille a promené son chien" devient "La petite fille a promené son chien puis après le monsieur il prend sa douche") indique que les enfants n'enregistrent pas mécaniquement la phrase dite par l'expérimentateur, mais décode et analyse cette phrase. Lors du post-test, 12 des 19 sujets émettent au moins une transformation correcte alors que ce comportement n'apparaît que chez 3 sujets lors du prétest. D'ailleurs, le taux de répétition identique n'est pas un très bon prédicteur de la réussite aux items de compréhension. En effet, le coefficient de corrélation n'est pas significatif au niveau .05 ($r = 0,45$). Par contre, si on accepte en plus, les transformations de la phrase préservant le lien temporel comme des réussites à la tâche de répétition, alors la relation entre la répétition et la compréhension devient

significative (r = 0,71 significatif au niveau .05).

Les résultats obtenus lors du post-test à l'item de production de "flash-back" témoigne de changements majeurs chez les sujets. Au prétest, la majorité des enfants (13 sur 21) considère qu'il est impossible de raconter une histoire en commençant par montrer l'image du deuxième événement (voir section 3.6 pour l'explication de la tâche). Ce résultat n'est guère surprenant compte tenu de la conception linéaire (verbalement ou iconiquement) une suite d'événements selon leur ordre d'arrivée et éprouvent de grandes difficultés à faire varier cet ordre de présentation sans altérer le lien temporel unissant les événements.

Lors du post-test, un seul enfant rejette carrément la possibilité de commencer l'histoire en montrant l'image représentant le deuxième événement. Treize sujets réussissent l'item de production de "flash-back" au post-test alors qu'on observe seulement 3 réussites au prétest. Les progrès des élèves en délinéarisation du vecteur temporel sont donc importants. Les enfants démontrent une souplesse beaucoup plus grande dans l'ordre de présentation des événements et en rejettent pas à priori des ordres de présentation des événements différents de l'ordre d'occurrence.

Les items de compréhension de "flash-back" sont de loin les mieux réussis au post-test. Le taux de réussite pour ces items varie entre 84% et 100% et le gain relatif s'élève à plus de 85% dans 2 des 3 cas. Les réponses

correctes surviennent plus spontanément au post-test qu'au prétest. En effet, dans 15 cas de réussite, l'enfant identifie correctement le "flash-back" dès qu'on lui pose la première question associée à ce type d'item ("Raconte ce qui s'est passé".) alors qu'au prétest le "flash-back" est le plus souvent ignoré, ou encore, la réussite ne se produit que plus loin dans l'algorithme d'évaluation ("Raconte ce qui s'est passé", "place ces images dans l'ordre", "quand cela s'est-il passé?").

Les items de compréhension de "flash-back" permettent de constater que certains enfants ont acquis la règle qui oppose deux systèmes de référence au point de vue temporel: l'ordre d'arrivée des événements (ordre diégétique) et l'ordre de présentation des évènements (ordre profilmique). Ces enfants saisissent également que la réponse correcte dépend du système de référence où l'on se situe. Par exemple, E. répond, lorsqu'on lui demande de situer la séquence "flash-back": "Ça, à la télé, tu l'as montré après mais ça s'est passé avant". (en désignant la photo "flash-back").

Dans certains cas, les phrases employées au post-test pour décrire le "flash-back", s'apparentent à une description induite. Entre autres, Da., et M.-C. émettent ce genre de réponse.

Da.: "[Le garçon] ... montre avec la fourche qu'il y avait un morceau de pain, c'était Capucin qui l'avait mangé".

M.-C.: "Le garçon montre le pain pis elle se rappelle de Capucin qui avait mangé le pain".

Dans les deux (2) cas, l'utilisation de temps différents à l'intérieur de la phrase, le présent et le plus-que-parfait, permet de présenter deux (2) événements dans l'ordre inverse de leur arrivée tout en préservant les liens temporels corrects entre ces deux (2) événements. E. Ferreiro signale l'apparition des oppositions temporelles au dernier stade de la maîtrise de la relativité temporelle dans le langage.
la maîtrise de la relativité temporelle dans le langage.

On constate qu'au post-test un plus grand nombre d'enfants place les photos dans un ordre autre que l'ordre diégétique ou pro-filmique. Le contenu des séquences télévisuelles choisi pour présenter le "flash-back" suivi immédiatement d'une action marquante et facilement identifiable. Les plans antérieurs et ultérieurs au "flash-back" (P_1 et P_2) présentant beaucoup de similitudes; il devenait donc difficile pour l'enfant d'attribuer à chacune des photos, la place qui lui revient. Cette difficulté portait peu à conséquence pour situer le "flash-back" qui, de toute façon devait se placer avant les deux autres plans. Nous l'avions d'ailleurs prévu avant d'administrer l'épreuve. Ces légères différences ne mettent pas en cause, selon nos critères, le parallélisme des items.

En plus des changements observés dans les réponses des enfants aux huit (8) items constituant spécifiquement le post-test, l'apparition de certains comportements nouveaux a été remarquée. Par exemple, dans la description libre précédant la description induite, certains enfants utilisent spontanément des phrases de type "p avant que q". Or la consigne ("Raconte ce qui s'est passé") contraint peu le sujet qui peu répondre correctement en utilisant deux (2) propositions coordonnées (p puis q).

L'intervention semble avoir eu des effets au-delà du post-test: une enseignante a remarqué chez un enfant l'emploi de phrases du type "p avant que q", "q après que p" pour structurer son discours. Ce comportement est apparu de façon spontanée et en l'absence des expérimentateurs, quelque temps après la fin de l'intervention.

3.8.3 Comparaisons entre la performance de différents groupes de sujets

L'analyse des résultats fait également ressortir certains points ne touchant pas directement les progrès réalisés par l'échantillon. Cette section présente certaines comparaisons de la performance réalisée par les trois groupes de sujets. Ces comparaisons tendent à montrer que l'expérimentation a joué un rôle important dans les progrès des sujets.

Lors de l'expérimentation, le groupe expérimental a été divisé en trois (3) sous-groupes soumis à un traitement expérimental assez similaire mais où le temps passé sur les différentes notions varie selon les préalables cognitifs que possédaient chacun des sous-groupes. Le tableau 11 présente les résultats au post-test et au prétest, de chacun de ces sous-groupes.

Tableau 11

Résultats moyens de chacun des sous-groupes

	X prétest	X post-test	Gain de %	Gain relatif moyen
Sous-groupe 1	3,7	6,7	38%	71%
Sous-groupe 2	2	5,9	49%	64%
Sous-groupe 3	1	5	50%	58%

Le classement des groupes reste le même au post-test qu'au prétest, le sous-groupe 1 composé des sujets ayant eu les meilleures performances au prétest obtient la performance la plus élevée lors du post-test. Les différences de performance entre les sous-groupes s'amenuisent cependant au post-test. L'écart entre la moyenne du groupe le plus fort et celle du groupe ayant le moins bien réussi devient plus faible. En effet, cette différence qui est de 2,7 au prétest passe à 1,7 au post-test.

Il est cependant difficile d'affirmer que l'expérimentation s'avère plus profitable à un des sous-groupes. Le sous-groupe 3 est celui qui a réalisé le plus fort gain absolu (un gain de 4 points ou 50%) alors que le sous-groupe 1 a réalisé le plus petit gain absolu (un gain de 3 points, c'est-à-dire 38%). Cependant, l'étude du gain relatif suggère d'autres conclusions. Si l'on se fie à cet indice, c'est le sous-groupe 1 qui enregistre les progrès les plus notables (gain relatif de 71%) alors que le groupe 3 effectue le gain relatif le plus faible (58%).

Dans le but d'évaluer le niveau de signification des différences obtenues entre ces trois (3) sous-groupes, nous avons utilisé le test de Kruskal-Wallis. Le peu de sujets dans chaque groupe (entre 5 et 7 enfants par groupe) a motivé le choix de ce test non-paramétrique, calculé à partir des rangs de chacun des sujets (Dagnelie, 1975)[1]. Si l'on considère les résultats obtenus au prétest par chacun des sous-groupes, le test de Kruskal-Wallis permet de déceler une différence significative au niveau .01 ($_2$ = 12,58). Il existe donc des différences de performance statistiquement significatives entre les 3 sous-groupes au début de l'expérimentation.

---

1 DAGNELIE, Pierre. Théorie et méthodes statistiques. Vol. II, Gembloux, Presses agronomiques de Gembloux.

Toutefois, cette différence significative disparaît si l'on analyse les résultats du post-test. Au post-test, la valeur obtenue pour X^2 est de 2,23 et n'atteint pas le niveau de signification de 0.10 (p se situatnt entre .20 et .30). L'expérimentation a donc eu un effet secondaire de nivellement vers le haut sur la performance des sous-groupes puisqu'on ne peut plus, à la fin de cette expérimentation considérer comme significativement différentes les performances des différents sous-groupes. L'expérimentation a donc permis de compenser dans une certaine mesure les différences individuelles reliées aux préalables cognitifs non équivalents des sujets.

Il paraît également peu probable qu'un phénomène de maturation puisse expliquer intégralement les progrès réalisés par le groupe expérimental. Certains indices font ressortir l'effet positif de l'expérimentation. Deux (2) des enfants du groupe expérimental n'ont pu assister entièrement à l'activité d'apprentissage: absence totale dans un cas et absence aux deux dernières séances dans l'autre cas. Le premier sujet a obtenu le même résultat au post-test qu'au prétest alors que le deuxième sujet n'a progressé que d'une bonne réponse au post-test (gain relatif de 14%).

Bien que le temps écoulé entre le post-test et le prétest soit même durée pour ces deux (2) enfants, les progrès réalisés par ceux-ci apparaissent nettement inférieurs aux progrès réalisés par les enfants ayant participé entièrement à l'activité d'apprentissage qui, eux réalisent un gain relatif moyen de 66%. Les deux (2) enfants absents lors de ces rencontres ont obtenu au post-test un "score" de 2 alors que 18 des 19 autres enfants obtiennent un "score" supérieur ou égal à 4.

Finalement, nous avons effectué une comparaison statistique entre les deux classes ayant participé à l'expérimentation. Dans la première, l'intervention subissait un premier rodage permettant l'élimination de nombreuses erreurs de stratégie. L'intervention "réelle" eut lieu avec le second groupe.

On constate une différence significative entre la performance des deux (2) classes pour l'ensemble du prétest ($t = 2,69$ significatif au niveau .05), différence qui se situe à la partie verbale du test ($t = 2,-6$ significatif au niveau .05). Le groupe expérimental démontre donc en moyenne, dès le départ, des habiletés supérieures dans les tâches présentées.

Dans les circonstances, une comparaison des <u>progrès</u> faits par chacun des groupes entre le prétest et le post-test nous semble plus intéressants qu'une comparaison des "scores" obtenus au post-test: puisque nous voulons évaluer l'effet qu'a eu l'expérimentation sur chacune des classes, il paraît plus pertinent de faire porter nos comparaisons sur les changements réalisés dans la performance. Étant donné que la classe de rodage, le post-test se limitait aux items verbaux du test (description induite et compréhension d'énoncés inversés), le progrès de chacun des sujets équivaut à la différence de "score" entre la partie verbale du post-test et la partie verbale du prétest. (L'annexe 5 présente les valeurs de ces gains).

L'hypothèse de départ prédit que le groupe expérimental réalisera un progrès plus grand puisqu'il a été soumis à une activité d'apprentissage de qualité supérieure. Notons que la performance de départ significativement plus élevée du groupe expérimental limite les possibilités de progrès absolu de ce groupe. Toutefois, la comparaison entre les moyennes des progrès réalisés dans chacun des groupes indique une différence significative favorisant le groupe expérimental ($t = 1,74$ significatif au niveau .05 pour un test à une issue. Notons également que le taux de réussite, lors du post-test, à la descrption induite qui constitue la compétence critère du test est beaucoup plus élevé pour le groupe expérimental (68,4% contre 15,8% ou moins pour le groupe de rodage). Les enfants des deux (2) groupes ont été placés dans des conditions assez similaires: ils fréquentent la même école, appartiennent au même niveau scolaire, l'enseignement dans ces deux (2) classes est semblable tant au niveau de la méthode que des contenus. De plus, la période de temps écoulée entre le prétest et le post-test est équivalente pour le groupe expérimental et le groupe de rodage. Il est donc plausible de penser que les progrès significativement supérieurs du groupe expérimental s'explique par une efficacité plus grande de l'activité d'apprentissage.

Il faut cependant envisager la possibilité que les performances supérieures des enfants du groupe expérimental lors du prétest plaçaient ceux-ci dans de meilleures conditions pour réaliser des progrès. La maturation, même si elle s'étend sur une période de temps sensiblement égale

serait alors plus marquée dans ce groupe se situant au départ à un niveau cognitif où des progrès importants sont imminents. Les caractéristiques cognitives de départ, plus que la qualité de l'intervention, expliqueraient cette différence de progrès.

Cependant, l'augmentation forte et rapide de la performance chez le groupe expérimental, ainsi que les résultats d'autres recherches nous amène à rejeter l'explication des progrès observés par la seule maturation des enfants.

Dans l'expérience de Ferreiro[1] seuls des groupes d'enfants plus âgés que les nôtres réussissent la description induite dans une bonne proportion. Les comparaison restent difficiles puisque Ferreiro classe les sujets par stade opératoire plutôt que par catégories d'âge. Toutefois, dans le groupe identifié par Ferreiro, comme intermédiaire II, le taux de réussite à la description induite se situe à 10,4%. L'âge moyen de ce groupe est de 6,3 ans. Pour le groupe ayant atteint le stade de conservation, la moyenne d'âge s'élève à 7,9 ans et le taux de réussite pour la description induite est de 42,8%.

Ces résultats demeurent très nettement inférieurs à ceux obtenus où le taux de succès atteint 68,4% au post-test bien que l'âge du groupe soit de 6,4 ans. Cette différence est d'autant plus significative que le niveau de réussite des item de description induite atteint par notre groupe

---

1 E. FERREIRO, 1971, op. cit.

expérimental était inférieur, lors du prétest, au taux de réussite obtenu par les groupes "intermédiaire II" et "conservation" de E. Ferreiro.

3.8.4 Résumé des résultats obtenus

L'analyse des résultats montre la réussite de l'activité d'apprentissage mise sur pied. Elle a duré en moyenne deux heures réparties sur dix jours par tranches d'une demi-heure. D'importants progrès ont été réalisés par le groupe expérimental. Le pourcentage de réussite passe de 31% pour l'ensemble du prétest à 75% au post-test. Cette différence de performance est statistiquement significative.

L'habileté qui visait principalement l'activité d'apprentissage était la description induite. Bien qu'au prétest, le taux de réussite était pratiquement nul (4,8%), la majorité des enfants a réussi au moins une des deux descriptions induites lors du post-test (taux de réussite de 68,4%) ce qui constitue un gain appréciable compte tenu du niveau de difficulté de cette tâche. On note également des progrès marqués à chacun des items. Ces progrès résident tant dans la quantité de réponses correctes que dans la structure syntaxique utilisée pour les réponses non réussies.

Après l'activité d'apprentissage, les sujets montrent un plus grand souci d'établir des liens temporels entre les événements. Les réponses où l'enfant raconte les événements en les juxtaposant, sans établir de lien temporel entre ces événements, tendent à disparaître au post-test. Par contre, on note une forte augmentation de l'emploi des structures syntaxiques "p avant que q" "q après que p". Ces structures très peu utilisées lors du prétest, se retrouvent maintenant dans les réponses à plusieurs items même parfois sans qu'elles soient sollicitées.

Les items de compréhension d'énoncés inversés posent encore des difficultés sérieuses au groupe après l'expérimentation (60,5% de réussite lors du prétest et un gain relatif assez faible de 33%). Pour tous les autres items du test, on enregistre des gains marqués: le gain relatif est supérieur à 60% pour tous ces items.

La constatation de progrès supérieur chez les sujets du groupe ayant assisté à la totalité de l'activité d'apprentissage fait ressortir l'effet positif de l'intervention. Bien que le temps écoulé entre le prétest et le post-test soit équivalent pour chaque enfant, ces sujets ont en effet mieux réussi que les sujets absents à certaines séances ou que les enfants ayant participé au rodage de l'activité. La qualité de l'activité d'enseignement semble donc être une variable importante dans les progrès enregistrés par les sujets. Les résultats de recherches antérieures situant la maîtrise du comportement de production de description

induite à un âge plus avancé (au moins deux ans) que ceux des sujets de la présente expérimentation renforce cette hypothèse.

3.9 Conclusion générale

L'expérience qui vient d'être décrite éprouvait en milieu scolaire un modèle d'intervention pédagogique impliquant le passage cinématographique comme référent, comme stimulant pour l'apprentissage de certains comportements langagiers. Pour mettre au point l'intervention expérimentée, la démarche suivit un cheminement à la fois théorique et exploratoire: théorie par les analyses de processus impliqués dans la tâche et du langage cinématographique susceptible d'intervenir dans l'environnement éducatif organisé; exploratoire par les mises à l'essai successives auprès d'enfants qui par leurs réactions fournirent de précieuses indications à propos des forces et des faiblesses de nos intuitions.

Ainsi le modèle de l'intervention fut le résultat d'une coordination de l'analyse des processus impliqués dans la relativité temporelle exprimée linguistiquement et de l'analyse de certains codes temporels du langage cinématographique en particulier du "flash-back", et d'autres possibilités spécifiques du média T.V. Le traitement télévisuel d'un discours vécu par les enfants, l'apprentissage de la compréhension du code "flash-back" et la prise en charge par l'écran T.V. de certaines informations se sont avérés favorables à l'apprentissage de l'inversion de surface d'énoncés chronologiques.

Le support iconique, tremplin vers la représentation symbolique, s'avéra propice à l'exercice de certaines opérations mentales impliquées dans le processus de traitement. L'apprentissage du code "flash-back" sembla offrir une voie susceptible de mettre en place certaines habiletés jugées nécessaires lors de l'analyse de tâche: la délinéarisation du temps, les oppositions entre registres temporels, la possibilité d'une inversion de surface, et la formulation des règles abstraites correspondantes. Ce code servit, en outre, de référent perceptuel à la fois pour stimuler et contrôler des réponses verbales impliquant les inversions de surfaces correspondantes.

Pour être apprises, la production et la compréhension d'énoncés verbaux inversés demandent plus qu'une mise en correspondance avec une structure cinématographique concrète. Le bond cognitif qualitatif nécessaire peut être favorisé par une autre stratégie plus télévisuelle présentant sur l'écran les éléments constituants à ordonner.

Les progrès réalisés par les enfants après environ deux heures d'intervention furent statistiquement très significatifs et permettent de tirer les conclusions positives à propos de l'efficacité de l'intervention. Il est en effet permis d'affirmer que certains d'entre eux ont appris de façon stable (le post-test était différé de 10 à 12 jours) des comportements langagiers avec deux ou trois années d'avance. Le gain relatif moyen était tout à fait satisfaisant (66,5%) mais malheurusement il cache des progrès assez faibles chez quelques enfants. Mais comme il

s'agissait d'un comportement d'un type opératoire (donc assez complexe) il était peut être illusoire d'espérer atteindre le seuil proné par B. Bloom (80% des sujets réussissent à 80%) qui concerne les apprentissages de type académique.

Il reste que notre stratégie peut être améliorée et complétée par des interventions diagnostiques et compensatoires (préalables) plus individualisés, car n'oublions pas que notre intervention eut lieu dans une situation proche de la situation classe ordinaire.

Annexes

Annexe I

Grille d'évaluation (dernière forme)

A Production (description induite) et compréhension d'énoncés inversés

A.1 Production d'énoncés inversés (description induite) concerne les questions 1 et 4

0 omission

1 réponse correcte

Nous acceptons les mêmes réponses que Emilia Ferreiro

c'est-à-dire: q une fois que p (au passé)

q quand p (au passé)

q quand p (A_1 a fini a_1)

q mais avant p

q ; avant p

q après que p

q mais en premier p

etc.

2 q après A_1

3 pas de relation temporelle entre p et q autre que l'ordre (juxtaposition)

4 un seul événement est mentionné

5 réponse incorrecte (permutation)

6 autre chose

A.2 Q-réponses (Quand q? questions 2 et 5)

(Quand p? questions 3 et 6)

0 omission

1 réponse correcte et complète avec mention de l'autre événement introduit par: après que p

quand p (au passé)

avant que q

2 réponse correcte avec mention d'une troisième action marquant l'aboutissement de l'action A_1

ex. Quand A_1 a fini, s'en alla, est partie...

3 réponse correcte avec mention de l'actant

ex. Quand q? après A_1

4 réponse adverbiale du type avant - après employés seuls

5 réponse adverbiale du type en premier, en dernier, au début, à la fin

6 réponse temporelle non coordonnée

L'enfant reste dans le même événement pour situer l'action.

ex. Quand q? Quand a_2 est arrivé

7 réponse non relationnelle

ex. Aujourd'hui, le soir

8 réponse causale

9 échec, réponse fausse

B Compréhension d'énoncés inversés

B.1 Répétition (questions 7 et 9)

0 omission

1 répétition textuelle (mot pour mot)

2 répétition avec transformation correcte

ex. q après que p → p avant q

3 transformation adverbiale ou non avec omission d'éléments de la phrase (lacune)

4 transformation incorrecte

ex. après que devient après

5 désintégration

ex. la phrase devient incohérente au point de perdre toute signification

6 relation temporelle correcte: temps des événements changés

B.2 Ordre (questions 8 et 10)

0 omission

1 ordre correct

2 inversion chronologique

C Production de flash-back (verbo-iconique) (question 11)

0 omission

1 réussite

Ceci implique que l'enfant réponde oui à la possibilité d'inverser l'ordre des images par rapport à la

séquence réelle en plaçant E_1 après E_2 . Ainsi q étant donné l'enfant décrit (compose) une image signifiant p qu'il place après q.

2 l'enfant considère que c'est impossible de raconter l'histoire avec des images en commençant par q.

ex. Non ça ne se peut pas.

3 l'enfant voit la chose possible mais ne parle pas de E_1 (ambigu)

D Compréhension de flash-back

D.1 Compréhension de l'ellipse

0 omission

1 correcte

2 incorrecte

D.2 Relation verbale et identification du flash-back

0 le flash-back n'est pas mentionné dans l'histoire racontée par l'enfant

1 le flash-back est intégré à l'histoire comme un souvenir du protagoniste concerné; identifié au passé

2 le flash-back est identifié comme l'expression d'une pensée mais n'est pas situé dans le temps

ex. Là il "pense"

3 le flash-back n'est pas coordonné aux autres événements, il est identifié comme autre chose

4 le flash-back est intégré au présent diégétique comme s'il était la suite de P_1

5 ambigu

D.3 Ordre

0 aucun ordre fourni

1 ordre diégétique F P_1 P_2

2 ordre filmique P_1 F P_2

3 autre ordre

D.4 Situation de F par rapport à P_1 et P_2

0 pas de situation (abstention)

1 est situé avant (F P_1 P_2)

2 amorce de situation au point de vue sémantique mais pas au point de vue temporel (interférence diégétique - profilmique)

3 F situé après (P_1 P_2 F)

4 autre chose

Tableau 12

Analyse de réponses au prétest

	D	DI_1	Q_1	Q_2	DI_2	Q_1	Q_2	R_1	C_1	R_2	C_2	Fb	F.	id.	ord.	sit	F	id.	ord.	sit.	E	F	id.	ord.	sit.
Marie. C.	1	5	3	3	5	3	3	5	2	1	2	2	0	1	2	3	0	2	2	4	1	0	1	1	1
Ste.C.	2	5	8	5	3	5	4	5	0	2	1	2	3	4	3	4	2	2	2	3	1	0	1	1	1
Da.	2	0	5	3	2	3	3	4	2	2	1	2	3	3	3	3	4	4	2	3	1	0	1	1	1
Mar. C.	3	5	1	1	5	1	1	4	1	1	1	1	0	1	2	1	0	1	2	1	1	4	1	2	1
Ste.	2	6	6	6	5	7	7	4	2	2	1	2	0	1	2	4	0	1	2	3	1	1	1	2	2
Dan.	2	6	1	1	5	1	4	0	2	1	1	2	2	2	3	4	0	3	3	3	1	0	1	2	2
Mar.	2	5	5	5	5	5	5	0	2	1	1	2	0	2	2	4	1	1	2	1	2	1	1	2	2
El.	1	5	5	5	5	5	5	4	2	5	1	2	0	1	2	1	0	1	2	1	1	0	1	1	1
Ni.	0	4	5	5	4	5	5	4	2	5	2	1	0	1	3	3	2	2	3	3	1	1	1	1	1
Chri.	0	4	1	5	4	5	5	4	2	1	2	2	3	1	3	3	0	3	2	4	2	0	1	1	1
Fri.	1	2	3	3	4	3	3	4	2	1	2	2	0	1	3	3	0	3	2	3	0	0	4	3	3
Mari.	1	0	0	0	0	0	5	0	2	0	1	3	0	6	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
Ya.	2	3	5	5	5	5	5	3	2	1	1	2	0	4	2	1	0	0	3	1	1	0	0	1	1
Se.	4	2	8	8	6	8	8	1	1	1	1	2	0	1	2	3	0	2	3	3	1	3	3	1	1
Si.	1	4	2	2	4	2	2	3	2	1	2	2	0	4	3	4	0	1	3	3	1	0	1	1	1
Ly.	1	4	2	2	4	2	2	5	1	5	2	3	0	3	1	3	0	5	1	3	2	3	3	3	1
Phi.	2	4	2	2	4	2	2	1	1	4	2	3	1	1	3	3	0	4	3	2	1	0	4	2	3
Da.	2	1	1	1	1	2	6	1	2	1	2	2	1	-	2	1	0	4	3	2	1	0	1	1	1
Va.	0	4	5	5	4	5	5	4	2	4	2	3	0	2	3	3	2	2	2	4	1	4	5	2	4
Sé.	3	4	0	5	5	5	5	5	1	1	1	1	0	0	3	0	0	0	1	1	1	0	3	3	3
Ta.	1	5	5	5	5	5	5	4	1	3	2	2	0	0	2	2	0	0	2	3	1	0	0	2	3

Tableau 13

Analyse des réponses au post-test (groupe expérimental)

	DI_1	Q_1	Q_2	DI_2	Q_1	Q_2	R_1	C_1	R_2	C_2	R_3	C_3	R_4	C_4	PFb	F_1	id.	ord.	sit.	F_2	id.	or.	sit.	F_3	id.	ord.	sit
Ste.	1	0	0	1	0	0	4	2	1	1	4	2	4	2	1	0	1	1	1	1	2	3	2	0	1	3	2
Da.	1	0	0	1	0	0	1	1	5	1	2	1	1	1	1	0	1	3	2	0	1	3	1	1	1	3	1
Ta.	1	0	0	1	5	5	4	2	5	2	1	1	5	2	1	0	1	1	1	2	1	3	1	2	1	2	1
Chris.	3	1	4	5	1	1	4	2	1	1	1	1	1	1	0	0	1	3	1	0	2	3	1	1	1	3	1
Ya.	1	9	4	5	1	1	4	2	2	1	3	2	3	2	1	0	1	1	1	0	1	3	1	1	1	3	1
Ste.	1	4	4	1	4	4	5	2	2	1	2	1	1	2	1	0	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1
Si.	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	5	2	3	1	1	3	1	2	2	3	1	0	1	3	1
Fra.	2	4	4	1	4	4	1	1	2	1	4	1	4	2	1	2	1	1	1	1	2	3	1	2	1	3	1
Sc.	5	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	3	2	2	1	0	4	3	1	0	2	3	1
Va.	1	4	4	1	4	4	1	1	4	2	3	2	4	2	3	0	2	3	2	0	2	3	2	0	1	3	1
Mari.	4	4	4	5	4	4	5	2	3	2	1	1	0	1	0	0	3	3	0	0	1	3	2	0	1	3	1
Mar.	1	1	3	1	1	4	1	1	1	2	2	1	1	1	1	0	1	1	1	0	2	3	1	0	1	1	1
Mar.-C.	1	1	3	1	3	3	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0	1	2	1	1	0	3	1	0	0	3	1
Dan.	1	4	4	1	4	4	0	2	0	1	2	2	1	1	0	1	2	0	2	0	2	1	0	1	0	2	1
Ly.	1	4	4	1	0	0	1	1	2	2	4	2	3	2	0	1	1	1	1	0	2	2	1	1	1	1	2
Phi.	5	4	9	5	4	4	2	1	4	1	4	2	1	1	2	2	2	3	2	2	3	2	1	2	1	3	2
Ni.	5	1	1	5	9	9	1	2	2	2	4	2	3	2	1	1	2	2	1	1	1	3	1	0	1	3	1
El.	1	1	3	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0	4	3	1	2	0	3	1	0	1	1	1
Sé.	1	4	4	1	4	4	4	1	2	1	2	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	3	1	1	0	3	1
Total:	13			11				10		13		12		9													
* Marie-Cl.	5	3	3	5	3	3	1	2	3	1	1	1	3	2	1	2	3	3	1	0	4	3	2	0	5	3	2
** Dony	5	3	3	3	3	3	4	1	5	2	3	1	5	2	2	0	1	3	1	0	4	3	2	0	0	0	0

* Absent lors de la plus grande partie de l'expérimentation

** Absent durant toute la durée de l'expérimentation

Nom: _____

Début:

Age: _____

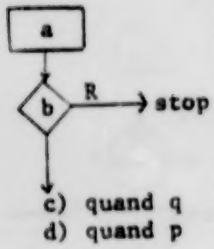
(heure:)

Prétest

Production D.I.

Nous allons te montrer un film avec des marionnettes. Dans chaque histoire, il y a deux personnages qui font chacun une action principale. Regarde bien ce que font les marionnettes. Après tu auras à répondre à des questions sur le film.

Séquence d'entraînement



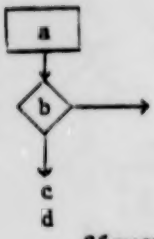
a) raconte ce qui s'est passé ☐

b) raconte la même histoire en entier en commençant par dire ce que fait le petit chien ☐

c) quand le chien a-t-il ☐

d) quand la grand-mère a-t-elle arrosé les fleurs? ☐

Séquence 1



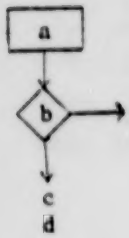
a) raconte ce qui s'est passé?

b) raconte la même histoire, en entier en commençant par dire ce que fait l'écureuil. ☐

c) quand l'écureuil a-t-il?_____ ☐

d) quand le petit garçon a-t-il? _____ ☐

Séquence 2



a) raconte ce qui s'est passé?

b) raconte la même histoire, en entier en commençant par dire ce que fait la grand-mère ☐

c) quand la grand-mère a-t-elle _____? ☐

d) quand le petit garçon a-t-il _____? ☐

Compréhension DI

(1) Je vais te dire une phrase écoute-la bien!

La petite fille arrose les fleurs après que le petit garçon a cloué la barrière (2 X)

(2) Voilà les images qui racontent la même histoire, regarde-les bien.

(3) Veux-tu répéter la phrase!
(correction éventuelle)

(4) Veux-tu placer les images dans l'ordre où ça s'est passé?

(5) Montre ce qui s'est passé en premier.

---

(1) Je vais encore te dire une phrase écoute-la bien!

Le petit garçon lance la balle dans le panier que la petite fille avait apporté (ex.)

(2) Voilà les images qui racontent la même histoire regarde-les bien.

(3) Veux-tu répéter la phrase!
(correction éventuelle)

(4) Veux-tu placer les images dans l'ordre où ça s'est passé?

(5) Montre ce qui s'est passé en premier.

Compréhension de Fb

Quelques images avant P_1

"Regarde bien ce qui va se passer"

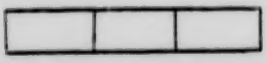
Interruption après P_2

1 Raconte ce qui s'est passé dans l'histoire à partir de
si opposition temporelle
"se rappelle" —— stop

2 Voici des images les as-tu vues dans le film?
(reconnais-tu?)

(Fb_2 de réserve si non)

3 Mets ces images dans l'ordre où ça s'est passé

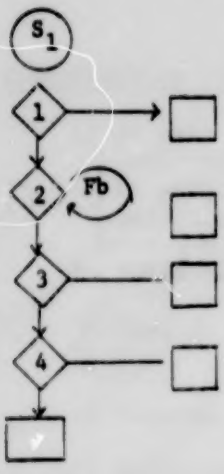


Raconte l'histoire maintenant

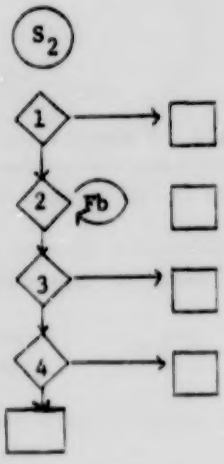
4 Groupement P_1 P_2

Question:

Fb s'est passé quand par rapport à
P_1 P_2

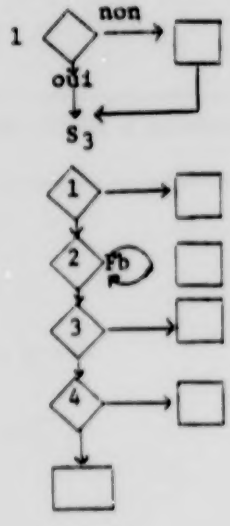


Stop



Stop

Ellipte



Production Fb

Je vais te raconter une petite histoire après je te demanderai de la raconter avec des images: écoute bien!

> Un petit garçon était allé passé ses vacances d'été à la plage. Plus tard en hiver il repense à ses vacances, la plage, le sable, la mer en regardant par sa fenêtre tomber la neige. Et ça le rend un peu triste.

Penses-tu qu'on peut raconter cette histoire en commençant par cette image-là?

(ou raconter le dessin)

Si oui qvelles images montrerais-tu après?

Si non pourquoi?

NOM: _____

POST-TEST

Production D.I.

S1 1) Raconte ce qui s'est passé

2) Raconte la même histoire en entier en commençant par parler du petit garçon (dire ce que fait)

rép. _____

3) Quand le garçon a-t-il? _____

4) Quand la petite fille a-t-elle? _____

S2 1) Raconte ce qui s'est passé

2) Raconte la même histoire en entier en commençant par parler de l'oiseau

rép. _____

3) Quand l'oiseau a-t-il? _____

4) Quand la madame a-t-elle? _____

Compréhension F.I.

1) Je vais te dire une phrase écoute la bien.

(1) Le petit garçon prend sa douche après que la petite fille a promené son chien (2X)

2) Voilà les images qui racontent la même histoire

3) Veux-tu répéter la phrase (correction) R ☐

4) Veux-tu placer les images dans l'ordre où ça s'est passé

5) Qu'est-ce qui s'est passé en premier F ☐ G ☐
(correcte)

(2) 1) La petite fille scie une branche de l'arbre que le petit garçon avait coupé.

X 2

2) Images

3) R ☐
(correction)

4) Ordre ____ ____

5) en 1° F ☐ G ☐
(correcte)

(3) 1) Avant que le garçon souffle les bougies de son gâteau, la petite fille a versé le jus d'orange.

X 2

2) Images

3) R ☐
(correction)

4) Ordre ____ ____

5) en 1° F ☐ G ☐
(correcte)

(4) 1) L'écureuil prendra sa noix après que l'oiseau aura pondu son oeuf.

2) Images

3) R ☐
(correction)

4) Ordre

5) en 1° O ☐ E ☐
(correct)

Production verbo-iconique inversée

Je vais te raconter une petite histoire, après je te demanderai de la raconter avec des images.

Ecoute bien

> Un petit garçon avait eu la chance de faire un voyage en avion. C'était merveilleux de voler dans les nuages.
>
> Plus tard, rentré chez lui, il revoit dans sa tête les paysages avec les maisons, les routes, les lacs, tout petits comme on peut les voir d'en haut quand on est en avion.
>
> Il repense à tout ça surtout quand il regarde, rêveur, passer les avions dans le ciel

Penses-tu qu'on peut raconter cette histoire en commençant par cette image-là? (on montre le dessin)

oui? quelle image montrerais-tu après? (dessinerais-tu?)

non? pourquoi?

Compréhension Fb

Regarde bien ce qui va se passer (introduction de la séquence)

1) Raconte ce qui s'est passé dans l'histoire à partir de P_1

2) Voici des images les as-tu vues dans le film (F 2 de réserver si non)

3) Mets ces images dans l'ordre où ça s'est passé. Raconte l'histoire maintenant.

4) Groupement P_1 P_2
quand Fb s'est-il passé par rapport à (P_1 P_2)

S1	S2	S3
1) _____ _____	1) _____ _____	1) _____ _____
2) oui - non	2) oui - non	2)
3) _____ _____ _____	3) _____ _____ _____	3) _____ _____ _____
4) F: avant après	4) F: avant après	4) F: avant après

PRÉTEST

Classe 2
19-21 Janvier 1981

1. Marie-Claude

DI1 L'écureuil est venu chercher la noix puis après ça le monsieur est venu clouer

Q1 Après le monsieur
Q2 Avant le chien

DI2 La maman elle a lu puis après ça le monsieur a allumé la lumière
Q1 Après le monsieur
Q2 Avant la madame

R1 La madame est venue arroser les fleurs puis après ça le monsieur est allé clouer
C1 Inversé
R2 Le petit gars est allé lancer la balle dans le panier que la petite fille elle avait mis
C2 Inversé

Production de flash-back

Oui, il est chez lui puis après ça il va à la plage

Compréhension de flash-back

1) Le monsieur il a dit qu'elle (Annie) viendrait chez eux après ça elle a dit à Capucin qu'elle allait venir puis on va avoir la joie

Reconnaît les images

Ordre P_1 F P_2

ça c'est l'image qu'elle va avoir de la joie avec elle puis elle va jouer

F après

2) Il a pris sa robe elle elle a pensé puis après Candy est venue prendre (Elle a pensé à quoi?) je ne me rappelle plus

Reconaît les images

Ordre P_1 F P_2

F elle a pensé à ça
F dans le milieu

3) Ellipse: Il l'a piqué

Il a dit rien puis il s'est mis à coté de la fille puis je ne me rappelle plus tellement

ça c'est quand il a piqué le cheval

Il a piqué le chevaux puis après ça il a parlé avec la fille puis après ça il a parlé avec la maman

F avant

2. Steve

DI1 L'écureuil il prend sa noix puis le monsieur il est venu clouer sa petite barrière
Q1 En premier
Q2 En dernier

DI2 La madame est venue lire un livre et le petit gars est venu ouvert la lumière
Q1 En dernier
Q2 Avant

R1 La madame elle a... après le monsieur est venu clouer
C1 Rappelle plus
R2 Le petit gars est venu lancer, la petite fille est venue le porter là puis le petit gars il a lancé le ballon là dedans (utilise les images comme référent)
C2 Correct

Compréhension de flash-back

1) La petite fille est venue prendre son cheval puis là elle l'a lavé. Monsieur Rosier est venu lui dire que la madame allait venir et ... avoir des bébés ... là c'était quoi la bibite?

... un raton laveur? (oui) puis là la madame elle a dit à son raton laveur que la madame va avoir des bébés puis là elle était sur le bord... (inaudible) puis là elle disait qu'elle s'amusait avec elle qu'elles sontaient comme des soeurs puis là elle est partie c'était le jour le plus triste (après?) là on a vu la photo où les petits bébés puis là la soeur

Reconnaît pas F_1 (je donne F_2 : avec les bébés)

P_1 P_2 F

F après

2) Elle pensait à lui au raton laveur, après la madame ...

Reconaît F c'est quand elle pensait au raton laveur

P_1 F P_2

(Quand ça s'est passé?) presque en dernier
(ça qu'est-ce que c'est?) Elle pensait au raton laveur, là elle coupe des affaires, des mangers. Ca s'est passé presque en dernier

Ellipse: Le garçon a mis quelque chose après le cheval, il a sauté puis Candy est tombée à terre.

3) Il a parlé aux mamans puis le cheval s'en allait puis Candy elle suivait puis le monsieur il tombait toujours

Reconnaît les images et identifie F

F P_1 P_2

3. Dany (notes manuscrites, enregistrement défectueux)

DI1 Le petit écureuil ... sait pas
Q1 A la fin
Q2 Avant l'écureuil

DI2 La bonne femme était après de lire
Q1 Après le gars
Q2 Avant la femme

R1 La petite fille a arrosé les fleurs avant le bonhomme qui clouait
C1 Incorrect

R2 La petite fille y avait mis le panier avant le petit bonhomme puis là le petit bonhomme a lancé sa balle dans le panier de la petite bonne femme
C2 Correct

Production de flash-back

Image de la mer avant

Compréhension de flash-back

1) ... sa soeur quand elle est partie, elle était triste
ça c'est quand elle jouait dehors, ... quand c'est l'hiver

P_1 P_2 F

F après

2) Pris la robe, puis croque les noix

P_1 F P_2

F après

Ellipse: Le garçon l'a piqué

3) Je ne me rappelle plus

F P_1 P_2 ça c'est quand il l'a piqué

F avant

4. Marie-Christine

DI1 Le petit écureuil est venu chercher sa noix et après le petit garçon a cloué la clôture
Q1 Après que le petit garçon ait cloué la clôture
Q2 Avant que l'écureuil vienne prendre sa noix

DI2 La maman lit son livre puis le petit garçon lit son livre
Q1 Après que le petit garçon a allumé
Q2 Avant que la madame lit son livre

R1 La petite fille arrose les fleurs avant que le petit garçon a cloué la barrière
C1 Correct

R2 Identique
C2 OK

Production de flash-back

Le petit garçon a regardé par la fenêtre, il était triste quand il pensait à ses vacances.

Est-ce qu'on pourrait mettre une image de la mer après?
Oui

Compréhension de flash-back

1) Pour dire que son amie allait venir
Reconnaît toutes les images

Le monsieur lui a parlé, il a dit qu'il avait du travail parce qu'il y a une dame qui viendrait avec une petite fille. Elle a pensé quand elle était petite et après elle était joyeuse.

P_1 F P_2

Ça s'est passé après je pense
Quand elle était petite avant

2) Candy lui a dit revient puis il n'a pas obéit
Reconnaît les images

P_1 F P_2 Capucin s'accroche à la robe

Annie s'est rappelé le jour qu'elle était petite puis après Candy est venue elle a dit excusez-moi madame.

F avant

3) Ellipse: Ok il a voulu couper la selle du cheval.

Il a coupé la selle, le petit garçon a dit ...

F P_1 P_2

Il a coupé avant ça

5. Steve

DI1 L'écureuil est allé chercher une noix puis après l'autre écureuil a oublié une noix, ça fait qu'il a trouvé qui manquait une noix puis c'était l'autre écureuil qui avait pris sa noix
Q1 Quand il est parti
Q2 Il y avait une noix mais ne l'avait pas aperçue

DI2 La mère lit un livre puis le petit gars est allé fermer la lumière
Q1 Il y a quelques minutes
Q2 La mère elle a lit un livre puis le petit gars est venu fermer la lumière

R1 La petite fille est allée arroser les fleurs puis avant que le petit gars il vienne arroser, clouer le clou
C1 Erreur

R2 Le petit garçon lance la balle dans le panier de la petite fille qui avait apporté
C2 Ordre correct

Compréhension de flash-back

1) Elle dit que son amie va venir pour toujours, elle a crié parce que elle a aimé ça.
Reconnaît les images

P_1 F P_2

F quand ils joueraient ensemble

F au milieu

2) Capucin se rappelait qu'il l'avait vue, puis il a sauté dessus puis après Candy est allée le prendre puis la madame elle a dit c'est toi Candy
Reconnaît les images

P_1 F P_2

La petite fille s'est rappelé qu'il jouait avec lui

3) Il a conté une menterie

P_1 F P_2

F après

6. Danièle

DI1 Le petit écureuil lui clouait la clôture (non)
Q1 Après
(Après quoi?)
Après que le petit gars est venu clouer la clôture
Q2 Avant que l'écureuil vienne chercher sa noix

DI2 La petite fille a lit un livre puis le petit gars a ouvri la lumière
Q1 Après que le petit garçon ait allumé
Q2 Avant

R1 La petite fille ... (silence)
C1 Correct

R2 Identique
C2 Correct

Production de flash-back

Image de la mer avant

Compréhension de flash-back

1) Son amie allait venir puis elle y pensait à son amie
Reconnaît les images
Quand Candy et son amie jouaient dans la neige

F au milieu (se réfère toujours au filmique)

2) Il a pris la robe d'Annie puis Candy a pris Capucin puis la madame a dit Candy...
Reconnaît les images

P_1 P_2 F

F c'est quand il a reçu quelque chose sur la tête

F après (la dernière image)

3) Ellipse: Parce qu'il l'a piqué.

Sa mère elle était fachée à cause que c'est lui qui l'avait piqué le cheval.
Reconnaît les images

P_1 F P_2

P_1 quand il a montré que c'était Candy qui l'avait fait mais c'était lui qui l'avait fait
F quand il avait grafigné le cheval
P_2 quand il parlait à sa mère

F il a montré à sa mère puis il l'avait piqué

F après

7. Martin

DI1 Le petit écureuil est venu prendre la noix puis la madame est venue clouer après
Q1 En dernier
Q2 En premier

DI2 La deuxième madame viendrait lire puis l'autre viendrait allumer la lumière
Q1 En dernier
Q2 En premier

R1 Sait pas
C1 Incorrect

R2 Identique
C2 Correct

Production de flash-back

Il faudrait le mettre avant

Compréhension de flash-back

1) Elle l'a réveillé puis il l'a sauté puis il a ouvert la bouche après il s'est mis sur ses pattes après ça elle l'a pris, après ça elle lui a parlé, elle lui a dit que son amie viendrait puis après elle a tourné avec lui.

Reconnaît les images

P_1 F P_2

F quand elle y pensait à son amie, elle fait un bonhomme de neige

(Quand ça s'est passé?) Je ne m'en souviens plus
au milieu

2) Elle a couru pour aller voir l'amie de Candy puis après ça l'amie de Candy pensait bien longtemps avant.
Reconnaît les images

F avant
Ellipse: Sait pas

3) Il a blagué parce que c'était lui qui avait causé l'erreur

P_1 F P_2

Avant

8. Elise

DI1 Il irait chercher une noisette puis après ça un monsieur est venu clouer sa barrière
Q1 Le dernier
Q2 Le premier

DI2 Elle lit un livre puis un monsieur qui est venu allumer la lumière
Q1 La dernière
Q2 En premier

R1 La petite fille vient arroser ses fleurs puis le petit garçon vient clouer la barrière
C1 Incorrect

R2 Le garçon lance la balle dans la petite fille le panier qu'elle avait apporté
C2 Correct

Production de flash-back

Il pourrait penser qu'il serait déjà allé à la mer puis là il irait encore à la mer

Compréhension de flash-back

1) Elle l'a pris puis elle le tenait de même puis là elle a tourné
Reconnaît les images

Annie puis Candy qui faisaient un bonhomme de neige quand ils étaient ensemble au foyer quand elles étaient petites

P_1 F P_2

F avant

2) Il faisait bouger sa robe puis là la madame a dit j'espère qu'il t'a pas effrayé puis là elle a dit c'est rien
Reconnaît les images

P_1 F P_2

Là elle se souvient de ça quand elle était petite

Ellipse: Il a piqué le cheval

3) La madame a dit qu'elle s'est vengé

F P_1 P_2

quand il a fait ça avec le cheval

F avant

9. Nicolas

DI1 Le petit écureuil est sorti du trou, il a pris sa noisette puis il s'en est allé dans son trou
(Et le petit garçon alors?)
Il a sorti de suite de sa maison, il a cloué la clôture puis après il s'est en allé
Q1 En deuxième
Q2 En premier

DI2 Il est venu regarder un livre puis après c'est tout
Q1 La deuxième
Q2 Le premier

R1 La petite fille est allée arroser les fleurs puis le petit gars il a cloué la clôture
C1 Incorrect

R2 Le petit garçon a lancé la balle que la petite fille euh
Le petit garçon a lancé la balle, la petite fille est arrivée, euh
C2 Incorrect

Production de flash-back

Le petit garçon qui est allé à la mer puis il est revenu puis il était triste quand il voyait la neige tomber il pensait à la mer puis au sable.
(Où devrais-je mettre l'image avec la mer?)
La première
(Pourrais-je la mettre après?)
Non, oui puisque le petit garçon pensait à ça

Compréhension de flash-back

1) Elle a dit qu'il allait y avoir de la visite
Elle pensait quand elle avait joué avec elle dans la neige
(Quand ça?) ça fait...?
(Quand a-t-elle joué dans la neige?) en hiver
Quand elle était plus petite

F après

P_1 P_2 F

2) Parce que la petite fille pensait à Capucin mais Capucin venait elle lui a sauté sur la robe
Reconnaît les photos

P_1 P_2 F

Elle pensait à Capucin quand il était euh .. elle pensait à cette image-là
(Quand?) l'été

Avant-après

3) Le petit gars puis la petite fille ont fait un sourire parce qu'ils étaient méchants

Ils avaient fait une trace sur le cheval

Il avait fait une griffe comme ça puis le petit gars il a souri

Il avait piqué avant

F P_1 P_2

10. Christine

DI1 Il est allé chercher la noisette puis après ça il a crié
Q1 Quand il venait de partir le petit bonhomme
Q2 En premier

DI2 Elle s'est d'abord assise sur un divan puis elle a regardé un livre
Q1 En dernier
Q2 En premier

R1 La petite fille arrose les fleurs puis le petit gars pendant qu'il cloue la barrière
C1 Incorrect

R2 Le petit gars lance la balle dans le panier que la petite fille a apporté
C2 Incorrect

Production de flash-back

Oui, parce que c'est pareil la plage

Compréhension de flash-back

1) Elle a réveillé Capucin après ça elle a annoncé la nouvelle qu'elle allait venir Annie... "les français" elles se sont amusées ensemble là après ça elle a déménagé là après ça elle a dit c'est une plus triste journée après ça elle a dit Capucin je vais la revoir
Reconnaît

P_1 F P_2

Quand ça s'est passé (F) quand elle était allée la voir

F après

2) La madame s'est fachée

P_1 F P_2

F quand il voulait prendre des choses
quand F: après qu'il (inaudible) un petit (inaudible) puis il arrive ...

F au milieu

Ellipse: Il a fait ça ça a brillé

3) Se souviens plus

Quand il a frotté sur le cheval quand il était là

F P_1 P_2

F avant

11. François

DI1 Il chantait, il est venu après le petit gars après il a commencé à chanter
Q1 Après le petit gars
Q2 Avant l'oiseau

DI2 La grand-mère elle a pris un livre après elle s'est assise puis elle a pris sa page puis elle a lit
C'est tout? Oui
Q1 Après le gars
Q2 Avant la grand-mère

R1 Après au lieu de après que
C1 Incorrect

R2 Identique
C2 Incorrect

Production de flash-back

Je mettrais ses vacances qu'il est allé à la plage (et puis?) il a rentré dans la maison puis il a pensé puis il était un peu triste parce que il commençait à neiger

Compréhension de flash-back

1) Elle dit que madame Bryton viendrait puis Annie viendrait puis elle était contente puis c'est tout

Elle était contente ça c'est un affaire qu'elle se rappelle
(Quand est-ce?): l'hiver

F après

2) Il a pris la robe et après il a ... je ne me rappelle plus
Candy est venue le prendre

F elle prend des affaires pour l'écureuil (Quand?) en été

F après

3) Je sais pas
(Quand est-ce qu'il a frappé le cheval?) après que Candy est partie, est revenue

13. Marie-Lou

Q2 En dernier (après omission de répondre, cette réponse a été obtenue par la question "E1" en premier ou en dernier)

Production de flash-back

Oui.
- Est-ce que cela prendrait d'autres images pour la raconter?
- Non

Marie-Lou ne répond à aucune autre question, sauf C2

15. Yannick

DI1 L'écureuil est allé chercher une noix... Le monsieur est allé clouer son clou

Q1 Le dernier
Q2 Le premier

DI2 La petite fille est allée lire son livre pis le p'tit gars a ouvert la lumière

Q1 La dernière
Q2 Un dernier

C1 La p'tite fille est allée arroser les fleurs... le p'tit gars est allé clouer la barrière

C2 Le p'tit garçon tire la balle dans le panier que la petite fille a apporté (?)

Production de flash-back

Non. Ça prendrait l'image pour la place

Compréhension de flash-back

1) a réveillé Capucin pis a dit qu'Annie va venir

2) Capucin va sur la robe à Annie pis Candy est allée le chercher

avec image: C'est Capucin y regarde pis après Candy est allée le chercher

Ellipse: Parce que le petit gars a mis quelque chose en dessous du sabot

3) Candy a parti avec un cheval... le p'tit gars fait accroire que c'était Candy, mais c'était pas Candy, c'était lui.

avec image: Le p'tit gars fait accroire que c'était Candy, mais c'était pas Candy

DI1 Y voulait prendre une noix, pis y l'a pris quand même pis
y a un monsieur qui est venu juste avant que l'écureuil
vienne la chercher

Q1 quand y a faim
Q2 quand était croche pis était démoli

DI2 A l'a ouvert son livre à une page comme 43, pis là a lit
dedans comme quand on s'est fait mal pis qu'on est malade

Q1 quand ça la tente
Q2 quand ça lui tente. Y l'a allumée pour que la madame a voit

Production de flash-back

Non. Parce que c'était après. Y était à la plage avant que ça soit
l'hiver

Compréhension de flash-back

1)

avec photo: Le grand-père a dit à Candy que Annie venait.
Pis là a réveillé son raton-laveur pis a le fait tourner.
Pis ça c'est quand était petite y faisait un bonhomme de neige

2) La p'tite a sorti... pis le petit raton-laveur a couru tirer
sur sa jupe
LÀ y sort pis la petite fille a pensé à ça. A pensé que lui
était toutes les choses

Ellipse: Y a sorti l'affaire pour le piquer

3) Y a sorti l'affaire... Y a piqué le cheval

avec images: Y a sorti l'affaire, y gratte sur le cheval, pis
là y porte à la fille

Note: Aux items de compréhension d'énoncés inversés, le verbatim des répétitions correctes n'est pas repris.

15. Simon

DI1 Y sentait les fleurs pour chercher une noix cachée dans les fleurs

Q1 après que le p'tit garçon a été parti
Q2 avant que l'écureuil vienne

DI2 La madame lisait un livre...

Q1 après que le p'tit garçon était parti
Q2 avant que la fille arrive

Production de flash-back

Non. Parce que c'est l'image de l'été qu'il faut montrer pour commencer

Compréhension de flash-back

1) La petite fille a dit à son ami Capucin que son ami viendrait la voir

avec image: A dit à Capucin qu'a vient la voir que c'est comme sa petite soeur a joué dans la neige

Ca, ça s'est passé avant (montrant P_1)

2) Annie arrive pis Capucin est parti pour aller la voir...

avec image: Capucin est parti... la petite fille a pensait quand était petite

Ellipse: Le grand gars a pris quelque chose pour le piquer

3) Les deux madames ont arrivé... pis après le garçon y riait

avec image: Le p'tit gars a piqué le cheval, y a caché l'affaire en arrière de son dos, les deux madames ont arrivé

16. Lyne

DI1 Y a pris son gland...

Q1 Quand la madame est partie
Q2 Avant que l'écureuil vienne

DI2 A l'a lu

Q1 Quand le père est en allé
Q2 Avant que la grand-père vienne

C1 La petite fille a arrosé les fleurs après ça...
C2 La petite fille a pris la balle

Production de flash-back

oui.
- Ça prendrait-tu d'autres choses?
- Non.

Compréhension de flash-back

1) Candy a brossé les chevals...
Candy fait un bonhomme de neige avec son ami... son grand-papa y est venu, y lui dit "tu te lèves trop tard", l'a réveillé son raton-laveur.

2) Capucin joue dans les noix, après Capucin se cache pis Candy va le chercher.

Ellipse: Parce que le garçon avait quelque chose dans les mains.

3) Le garçon a grafigné son cheval.
avec image: le garçon voulait grafigner le cheval, après est allé grafigné le cheval.

17. Philippe

DI1 L'écureuil est allé vers l'arbre y a pris des noix pis après c'est tout.

Q1 quand le monsieur s'est caché
Q2 avant que...(incompréhensible)

DI2 La madame s'est installée pour lire un livre

Q1 quand le monsieur s'est en allé
Q2 avant que la madame est venue

C2 Le monsieur a lancé la balle dans le panier avant que la madame arrive.

Production de flash-back

Oui.
- Ça prendrait-tu d'autres choses?
- Non

Compréhension de flash-back

1) Candy a réveillé son Capucin... pis après Candy s'en souvient ... a se souvient quand était avec sa petite soeur.

2) Candy a regardé Annie...après Capucin a été voir Annie...y a couru après pis c'est tout.
avec image: C'est Candy avec Capucin...ça c'est Capucin avec le pot de fruits.

Ellipse: Parce que le garçon a piqué dans le cheval.

3) (incompréhensible)
Le gars y s'en va piquer le cheval...pis après on voit la fille, la madame pis le gars.

13. Daphné

DI1 Y avait trouvé une noix pis y l'avait pris. Avant, le monsieur est allé clouer.

Q1 après que le monsieur a cloué
Q2 avant que l'écureuil trouve la noix.

DI2 La maman contait une histoire à son petit garçon. Le petit garçon avant est allé se coucher.

Q1 après que le petit garçon est allé se coucher
Q2 avant de se coucher

C1 répétition correcte
C2 répétition correcte

Production de flash-back

Non. Y faudrait l'image de la plage.

Compréhension de flash-back

1) Candy a annoncé la grande nouvelle à Capucin, pis a pensait quand était petite pis était avec elle.

2) Capucin a couru...y voulait y parler, mais y pouvait pas...la madame était fâchée pis a s'est fâché contre Candy.
avec images: La madame était fâchée, ça fait que Candy l'a repris... ah, était entrain de laver pis Capucin était là.

Ellipse: Parce que le méchant il avait blessé le cheval.

3) Candy est passée, a l'a dit "Tiens bon Annie", pis après le garçon pis la fille ont dit à Elisabeth "Candy a fait mal au cheval". Les madames étaient fâchées.
avec images: Y avait fait mal au cheval pis après y dit que Candy a fait mal au cheval.

19. Vanessa

DI1 Lui, y montait pis y avait vu une noix...

Q1 En dernier
Q2 En premier

DI2 Le grand-père est allé voir quelque chose, pis y avait un livre dans la main

Q1 en dernier
Q2 en premier

C1 La petite fille arrose les fleurs pis après le garçon cloue la clôture

C2 Le p'tit garçon lance la balle dans le panier, pis la petite fille vient la chercher.

Production de flash-back

Oui.
- Autre chose nécessaire
- Non.

Compréhension de flash-back

1) Candy a réveillé son raton-laveur pis a l'a raconté que la petite fille venait.
avec images: Le grand-père disait à Candy qu'il avait beaucoup de travail, pis était contente: à pensait à ça pis après à rêvait à sa petite amie.

2) A l'a descendu pis le petit raton-laveur est venu sur sa robe... pis après le petit raton-laveur ou la petite fille pensait à ce qu'on a vu.

Quand? "au milieu"

Ellipse: Parce que le garçon tenait quelque chose pis il a touché le cheval.

3) Après y avait un cheval pis le garçon l'a piqué.
avec images: Y avait une affaire qui brillait, là y a voulu le mettre au cheval, y est parti, pis là y parlent ensemble de Candy.

Quand Fb? "au milieu"

20. Sébastien

DI1 L'écureuil regardait...

Q1 —
Q2 au début

DI2 A lisait un livre la lumière ouverte pis là y est allé ouvert la lumière

Q1 à la fin
Q2 au début

C1 La petite fille a cloué la barrière avant le petit gars
C2 répétition correcte

Production de flash-back

Oui.
Autres images?
On pourrait montrer le petit garçon qui regarde la mer.

Compréhension de flash-back

1) avec images: C'était comme sa soeur...quand est partie c'était son jour le plus triste.

2)

Ellipse: Le garçon l'a piqué.

3) (incompréhensible)
avec images: Y sort l'affaire pis y frotte le cheval avec...
(ne reconnaît pas P1).

21. Tania

DI1 L'écureuil a monté, y a pris une noix pis après le garçon a venu y a cogné sur la clôture. Après y s'est en allé.

Q1 À la fin
Q2 au commencement

DI2 La grand-mère a l'a monté. A l'a pris un livre, a s'est assis, a l'a lu le livre après un garçon a allumé la lampe.

Q1 À la fin de l'histoire
Q2 au commencement de l'histoire

C1 la petite fille a arrosé les fleurs avant que le petit garçon a cloué la clôture.

C2 Le petit garçon a lancé la balle dans le panier que la petite fille a apporté.

Production de flash-back

Non.
Parce que ça c'est la fin de l'histoire.

Compréhension de flash-back

1) Candy est allée réveiller Capucin. Pis a lui a dit: "Mon amie va venir". Là, a lui a dit...a l'a parlé de son amie.

2) On a vu quand Capucin est allé la voir. Pis là elle le regardait comme si a voulait parler.

Ellipse: LÀ a dit: "y a rien à craindre". LÀ Daniel sort l'affaire pis y pique le cheval.

3) On a vu Daniel pis sa soeur. Y ont dit "je vais piquer le cheval À Candy". Pis là la madame a parlé avec la dame.

POST-TEST

Classe 2

23 février 1981

Marie-Lou

Spontanément après la présentation de la première séquence Marie-Lou commence: Le petit garçon est allé poser sa scie après que ... (j'interrompt et rectifie, c'est une petite fille, mais attend raconte d'abord ce qui s'est passé) d'abord il y a eu une petite fille qui est venue apporter... Marie-Lou continue; une scie puis après le petit garçon qui est venu chercher son marteau.

DI1 Long silence (je répète la phrase de départ et la consigne) alors Marie-Lou commence: Le petit garçon est venu prendre son marteau avant que la petite fille... après... (je reprends le début de la phrase, le petit garçon est venu chercher son marteau...) long silence de Marie-Lou

Je demande à Marie-Lou si elle veut qu'on revoit l'histoire, elle accepte. Alors Marie-Lou recommence: Le petit garçon a pris le marteau... de nouveau long silence.

Je propose à Marie-Lou si elle veut qu'on voit une autre histoire. Elle accepte.

Q1 Après
Q2 Avant

Séquence 2

Là il y en a un... apporté la casserole puis le corbeau est venu.

(Je rajoute, il est venu se bruler sur le poêle)

DI2 Le corbeau s'est brulé le bec... long silence avant que la grand-mère ait pris la casserole.

Q1 Après
Q2 Avant

Compréhension EI

R1 Long silence Le petit garçon prend sa douche après que... prend son bain

(Correction)

R Le petit garçon a pris sa douche après que ait promené son chien.

(Ordre incorrect)

C2: R2 La petite fille scie la branche... long silence

Je répète une troisième fois.

R La petite fille, elle scie la branche après que le petit garçon... silence

Ordre incorrect

C3
R3 Avant que le petit garçon souffle les chandelles... silence... la petite fille verse du jus dans les verres.

Ordre correct

C4
R4 Long silence, pas de réponse

Ordre correct

Production verbo-iconique

Silence

Compréhension de flash-back

S1 Silence

Ordre P_2 P_1 F

F: ça c'est Capucin qui a mangé un morceau de pain, ça s'est arrivé après

S2 Ben il y a un cheval qui est venu puis Candy aussi puis ils sont allés sur la colline (C'est tout? Oui)

Ordre P_1 P_2 F

Candy puis Antony fait du cheval après... (long silence)

F: là il est allé voir (Avec qui?) Avec Antony

F après

S3 Antony, il a sauté avec son cheval... long silence

Ordre P_1 P_2 F

Il a sauté puis il a pensé puis ici (F) il a pensé quand il était petit bébé

Quand est-ce que ça s'est passé alors...

Après (dans le film, oui mais dans sa vie à lui ça s'est passé quand, avant ou après, je montre P_1 et P_2)

Avant

Martin

Production d'énoncés inversés

DI1 Le petit gars est venu chercher le marteau après que la petite fille est venue chercher la scie (sans hésitation)

Q1 Après que la petite fille soit venue porter la scie
Q2 Avant le petit garçon

DI2 Le corbeau s'est brulé ap... ap hésitation... avant... après que la madame est venue chercher la poêle.

Q1 Après que la madame est venue
Q2 Avant

Compréhension EI

C1
R Identique
Ordre correct

C2
R Identique
Ordre incorrect

C3
R Le petit gars a soufflé ses chandelles après que la petite fille avant... avant que la petite fille renverse le jus d'orange

(Correction)

Ordre correct (spontanément Martin redit la phrase: La petite fille a renversé le jus d'orange après... avant le petit... avant que le petit gars souffle les chandelles.

C4
R L'écureuil prendra sa noix quand l'oiseau aura pondu son oeuf.
Ordre correct

Production verbo-iconique

Oui

Après on mettrait ce quand il est en avion (Comment on saurait que ça s'est passé avant?) Ben on dirait comme quand tu nous dis de faire tu sais avant ou après là on fait ça, ben on dirait le petit garçon est allé en avion après... avant que il a pensé à ça.

Compréhension de flash-back

S1 En premier elle était chez son père... silence...

Ordre F P_2 P_1 (Interprète P_2 comme faisant partie de P_1)

Capucin a mangé un peu de pain... après eux autres ils ont piqué après ça elle a vu ça le pain

F s'est passé avant

S2 ... inaudible

Ordre P_1 P_2 F

Ca elle qu'elle a pensé à la colline de poney

F avant

S3 Quand il a sauté, Candy est arrivée pour lui parler après ça il a parlé de sa maman

F P_1 P_2

Ca qu'est-ce que c'est? (F) C'est quand il était tout petit (Ca s'est passé quand?... quand il était tout petit... avant ou après?... avant)

Marie-Christine

La madame est venue porter la scie avant que le garçon prenne le marteau.

DI1 Le monsieur est venu chercher la scie (le marteau) mais avant la madame avait accroché la scie.

Q1 Après que la madame ait accroché la scie
Q2 Avant le monsieur

DI2 La madame est venue chercher le chaudron avant que le corbeau prenne le choc

DI Le corbeau a pris un choc mais avant la madame était venue chercher le chaudron

Q1 Après la madame
Q2 Avant le corbeau

Compréhension EI

C1
R Le petit garçon a pris sa douche après que la petite fille ait promené son chien.
Ordre correct

C2
R La petite fille scie une branche que le petit garçon avait coupée
Ordre correct

C3
R (Marie-Christine classe d'abord les images dans l'ordre) Le petit garçon a soufflé ses bougies mais avant... mais avant la petite fille a versé le jus d'orange.
Ordre correct

C4 (Marie-Christine met encore une fois les photos dans l'ordre correct avant de répéter)
R L'écureuil prendra sa noix avant... après que l'oiseau ait pondu son oeuf.
Ordre correct

Production verbo-iconique

Oui
On mettrait encore le petit garçon qui est encore dans l'avion (Est-ce qu'on pourrait la mettre après?)
Oui (Comment faudrait-il raconter l'histoire?)
Le petit garçon s'est souvenu de ça

Compréhension de flash-back

S1 Il a demandé si quelqu'un était avec puis elle a dit non puis là ils ont découvert le pain puis quelqu'un a dit que quelqu'un avait de drôle de dents puis après la maman a dit à Candy de monter dans sa chambre jusqu'à son retour.

Ordre P_1 F P_2

Le garçon monte le pain puis elle se rappelle de Capucin qui avait mangé le pain puis après la maman elle a dit: Va au lit.

F avant

S2 Candy s'est souvenu quand elle était petite, la colline du foyer de poney

Ordre P_1 P_2 F

F avant

S3 Candy a dit c'est dangereux et Antony a dit j'ai confiance en moi puis un bon cheval

Ordre P_1 P_2 F

F avant

Marie-Claude

DI1 Le monsieur est allé chercher le marteau puis après ça la madame est allée porter la scie.

Q1 Après, après que la madame
Q2 Avant que le monsieur

DI2 Le corbeau, il s'est fait bruler puis après ça la madame est venue chercher le poêle.

Q1 Après la madame
Q2 Avant le corbeau

Compréhension d'énoncés inversés

C1
R Le petit garçon prend sa douche après que la madame est venue promener son chien
Ordre incorrect

C2
R La petite fille scie une branche d'arbre que le monsieur a coupée
Ordre correct

C3
R Avant que le petit gars souffle ses chandelles, la petite fille a renversé son jus d'orange
Ordre correct

C4
R L'écureuil a pris son noix avant... après? après que l'oiseau
(Correction)
Ordre incorrect

Production verbo-iconique

Le petit gars regarde les avions et il se rappelle toute de son voyage.

Quelle image est-ce que je mettrais alors ici après?

Ben le petit gars qui part en voyage

Compréhension de flash-back

S1 Ils sont rentrés dans la ferme puis là ils ont parlé puis après ça ils ont trouvé un morceau de pain alors là elle a pensé puis là elle n'a pas voulu le dire puis là (inaudible) puis là il n'était pas question qu'elle aille promener.

Ordre P_2 P_1 F (P_1 est interprété comme s'ils rentraient)

Bon ben ils sont rentrés, ils ont montré le morceau de pain puis après ça elle a pensé à son petit ami, à ça là à son petit raton-laveur.

Q. Qu'est-ce qui fait là Capucin?

R. Il mange un morceau de pain.

Q. Quand ça s'est passé dans l'histoire que Capucin a mangé le morceau de pain avant ou après ces images-là?

R Après

Q. Dans sa vie, ça s'est passé après comme ça? Il a mangé son morceau de pain après ça?

R. Avant

Q. Comment avant? (Je déplace F devant P_2 et P_1) Avant comme ça?

R. Oui

S2 Là Candy a demandé pourquoi ils n'ont pas suivi le chemin puis elle dit non puis là il l'a amenée à (inaudible) puis là elle a été surprise et elle a trouvé que c'était beau

Ordre des images P_1 P_2 F

F Qu'est-ce que c'est?

Bon ils s'en vont voir

Qui?

Je ne sais pas.

Et (F) quand ça s'est passé dans la vie de Candy?

Après (J'ai observé que Marie-Claude était distraite à cause d'une perturbation externe pendant la vision du flash-back dans la séquence 2)

S3 Bon ben il a sauté puis après ça Candy est arrivée, elle a dit tu pourrais tomber bon ben là elle a dit bon ben je veux sauter puis elle a dit ta maman elle avait l'impression pareille pareille quand elle était petite

Ordre P_1 P_2 F

En montrant F Qu'est-ce que c'est ceci?

Ca c'est quand il dit ça c'est ta mère quand elle avait l'impression pareille pareille quand elle était petite

Q. Quand ça s'est passé ceci (F) dans la vie de Candy et d'Antony

R. Après

Dany

Production d'énoncés inversés

DI1 Le gars est allé chercher le marteau et là la femme elle a mis sa scie.

Q1 Après la femme
Q2 Avant le gars

DI2 La corneille est allée mettre le bec là, la femme est allée ouvert le chose

Q1 Après la femme
Q2 Avant la corneille

Compréhension d'énoncés inversés

C1
R Le petit gars est allé prendre sa douche en attendant que la femme aille se promener avec son chien
Ordre correct

C2
R Le petit garçon scie (inaudible) de l'arbre avant la petite fille ait coupé
Ordre incorrect

C3
R Avant le petit gars souffle son gâteau, la fille y a versé son jus d'orange
Ordre correct

C4
R L'écureuil a été se mettre, il a été prendre sa noix avant que l'oiseau aille pondre son oeuf
Ordre incorrect

Production verbo-iconique

Oui

Le petit gars, il voyait l'avion mais aussi il voyait la tente toute petite (?) la maison

Est-ce qu'on pourrait mettre une image où on le voit dans l'avion entrain de regarder par la fenêtre de l'avion?

Oui

Comment est-ce qu'on racontrait alors?

Je ne sais pas. On la mettrait là (il montre devant)

Et si on la mettait là? (je montre derrière la photo de départ)

Non

Compréhension de flash-back

S1 Où est-ce que t'étais passé, qu'est-ce que tu fais dans la grange puis je ne me rappelle plus.

Ordre F P_2 P_1

Bon, c'est le petit de Candy là quand eux autres ils ont entré puis ont cherché là puis tout d'un coup ils ont trouvé ça puis c'était lui qui avait mangé... (inaudible)

F avant

S2 Je ne me rappelle plus parce qu'on a montré beaucoup de gens

Ordre P_1 P_2 F

C'est Candy et le petit gars là quand la fille elle a fermé ses yeux puis elle a regardé sur la colline.

Qui est-ce ça?

C'est Candy et le petit gars.

F après

S3 Candy avait eu peur puis lui il avait pas eu peur, la petite fille ça la tentait de sauter aussi puis le petit gars il a commencé de pleurer là

Puis c'est tout?

Oui

Ordre des images P_1 P_2 F

Il a sauté puis le petit gars il a commencé à pleurer là, c'est quand il a fermé ses yeux, il a pensé à ça (F) ça c'est lui et ça c'est la mère à lui

Et ça s'est passé quand, avant ou après?

Après

Mais dans la vie du petit garçon ça s'est passé avant ou après?

Après ça (il montre P_1 et P_2)

Daniel

Production d'énoncés inversés

DI1 Le petit gars lui il a pris le marteau après que la petite fille elle ait accroché la scie.

Q1 Après
Q2 Avant

DI2 L'oiseau lui il a été toucher le rond avant... après que la madame est allée chercher le poêlon pour voir si c'était cuit.

Q1 Après
Q2 Avant

Compréhension d'énoncés inversés

C1
R Le petit gars prend sa douche après que la petite fille aille promener son chien
Ordre incorrect

C2
R La petite fille scie une branche que le petit garçon avait coupée
Ordre correct

C3
R Le petit garçon soufflait les bougies avant que la petite fille ait renversé le jus dans le verre
Ordre incorrect

C4
R L'écureuil prendra sa noix après que l'oiseau ait pondu son oeuf
Ordre correct

Production verbo-iconique

Oui, parce que lui le garçon il repensait à qu'est-ce qu'il avait fait.

Qu'est-ce qu'on mettrait alors sur l'image?

Qu'il revient de son voyage, il repense quand il était dans l'avion

Compréhension de flash-back

S1 Candy a dit à Capucin de se cacher après le garçon a pris la fourche, il a touché pour voir si y avait quelqu'un et puis il y avait quelqu'un et c'était Capucin, c'est tout.

Ordre P_1 F P_2

Quand le garçon il montre avec la fourche que il y avait un morceau de pain, c'était Capucin qui l'avait grignoté et puis ça c'est quand sa mère au garçon a dit qu'elle devait monter dans sa chambre.

Est-ce avant?

S2 Ils ont vu que c'était un beau territoire, il y avait la petite montagne puis Candy a pensé à sa maison de poney

Ordre P_1 F P_2

F ça c'est quand son amie Annie elle courait après

F avant

S3 Après il est tombé avec le cheval puis Candy a dit: Tu aurais pu te faire mal mais il ne s'est pas fait mal. Elle Candy elle voulait sauter et il n'a pas voulu.

Ordre P_1 F P_2

F c'est quand il pensait que sa maman était avec lui quand il était petit

F avant

Lyne

Production d'énoncés inversés

Le petit garçon il est allé chercher le marteau puis avant la petite fille est allée accrocher la scie (Lyne d'emblée a fait une description induite alors qu'on lui demandait simplement ce qui s'était passé sans lui imposer de contraintes)

Q1 Après
Q2 Avant

DI2 Le corbeau s'est brulé puis après (se corrige) avant la fille est allée chercher le bol.

Je demande à Lyne de répéter à nouveau sa phrase, elle a des difficultés à la répéter. Elle dit: Le corbeau s'est brulé... silence puis la fille est allée porter le chaudron.

Je lui demande de redire sa phrase, elle répète: le corbeau s'est brulé avant que la fille aille porter le chaudron.

J'ai oublié de lui poser les Q questions

Compréhension d'énoncés inversés

C1
R Le garçon il a pris sa douche av... après que la petite fille a promené son chien
Ordre correct

La petite fille a promené son chien puis après le garçon a pris sa douche

C2
R La petite fille... le petit garçon sc... coupe le bois puis après la petite fille elle scie le bois.
Ordre incorrect

C3
R Le petit garçon souffle ses chandelles puis la petite fille a versé son jus d'orange
Ordre incorrect

C4
R Le corbeau il avait un oeuf dans son nid après l'écureuil il a pris son noix
Incorrect

Production verbo-iconique

Oui

Où est-ce que je mettrais cette image-là?

Je ne sais pas

Est-ce que je peux la mettre après ou plutôt la mettre avant pour montrer qu'il repense?

Devant

Compréhension de flash-back

S1 Le garçon là il avait dit que c'est qui qui avait mangé le pain. C'était Capuci et Candy elle disait que c'était personne.

Ordre F P_1 P_2

Capucin il avait mangé le pain puis après ça le garçon quand il a vu ça il a pris les choses puis il a ramassé le pain.

F avant

S2 Ils sontaient (étaient) amis puis il voulait aussi aller sur la montagne

Ordre P_1 F P_2

F Candy avec Capucin et son amie. Candy elle pensait

F avant

S3 Avant le garçon il a sauté avec son cheval puis après Candy a dit que c'était dangereux parce que c'était haut (Et puis?) quand il était jeune sa maman avait dit qu'il était trop petit

Ordre F P_1 P_2

Le petit garçon y pensait qui sortait avec son cheval (pour F) et puis après quand il était petit là sa maman lui avait dit qu'il était trop petit pour faire du cheval.

F Quand est-ce que ça s'est passé dans la vie du petit garçon? Après

Philippe

Production d'énoncés inversés

DI1 Le monsieur a venu chercher le marteau et après la petite fille a allé chercher la scie.

Q1 Après
Q2 Après

DI2 Le corbeau a venu puis il s'avait brulé puis après la petite fille est venue chercher le dîner.

Q1 Après
Q2 Avant

Compréhension d'énoncés inversés

C1
R Long silence... La petite fille a promené le chien puis après le monsieur il prend sa douche
Ordre correct

C2
R Long silence... Le monsieur a coupé... la fille a coupé l'arbre après le monsieur est venu le cueillir
(Correction)
Ordre correct (Le garçon coupe l'arbre)

C3
R Le petit garçon a soufflé les chandelles après que la fille verse le jus.
Ordre incorrect
(Le garçon a soufflé ses chandelles et après la petite fille a versé le jus)

C4
R L'oiseau veut pondre son oeuf puis après le petit écureuil veut aller chercher sa noix.
Ordre correct. Il accompagne son ordre par la phrase suivante: L'oiseau a pondu l'oeuf après avant que l'écureuil aille chercher sa noix.

Production verbo-iconique

Est-ce que je pourrais faire un autre dessin pour raconter cette histoire?

Oui

Lequel?

Quand il est en avion.

Où est-ce que je devrais le mettre?

Avant

Est-ce que je pourrais le mettre après?

Non

Et si je dis: Le petit garçon qui pense quand il était en avion, est-ce que je peux mettre la photo après?

Non

Compréhension de flash-back

S1 Ils sont entrés dans l'écurie après il y a quelqu'un qui pelletait du foin puis il a trouvé un bout de pain puis après quelqu'un a dit qui a grignoté ce bout de pain puis après Candy a pensé à Capucin qui mangeait.

Ordre P_2 P_1 F

D'abord elle a dit qui a grignoté ce morceau de pain puis après elle a pensé a Capucin qui mangeait le foin.

F s'est passé après... il a mangé le pain après tout ça Capucin?

Ben Candy a pensé à Capucin qui mangeait le pain.

Mais dans la vie de Capucin, dans la vie de Candy ça s'est passé avant ou après ça?

Après

Après, tu as dit qu'elle pensait à Capucin quand il mangeait le pain...

Ah ben elle elle pensait dans sa tête.

Ah oui et ça s'était passé quand?

Après

Oui qu'elle pensait ça s'est passé après mais quand Capucin a mangé le pain ça s'est passé avant ou après?

Avant

(Ambiguité)

S2 Candy lui a demandé ce qu'il faisait après Antony lui a demandé d'aller sur la colline puis ils ont y allé puis après Candy a pensé à quelque chose

A quoi est-ce qu'elle a pensé Candy?

... Je ne sais plus

Ordre des images P_1 F P_2

Qu'est-ce que c'est ça (F)?

Ben là ils courent en haut de la côte, Annie et Antony.

Qui? Antony dis-tu, n'est-ce pas plutôt Candy?

Oui

Alors, vas-y dis-moi quand est-ce que ça s'est passé alors?

Avant

Comment ça avant?

Un autre jour avant

S3 Ben après Candy a dit c'est dangereux puis elle dit est-ce que je peux essayer après ils ont parlé ensemble après Candy a pensé à quelque chose.

Ordre P_1 P_2 F

F: là il pense quand il était petit avec sa maman

F c'était après (dans le film)

Nicolas

Production d'énoncés inversés

DI1 Le petit gars est venu chercher le marteau puis après la petite fille est venue accrocher la scie.

Q1 Avant que la petite fille est venue prendre la scie
Q1 Avant
Q2 Après que le petit garçon est venu le marteau

DI2 Le corbeau s'est brulé le bec après la madame a pris le poêle

Q1 Avant que la madame prend la poêle
Q2 Après que le corbeau se brule le bec

Compréhension d'énoncés inversés

C1
R Le petit garçon a pris sa douche après que la petite fille promène son chien
Ordre incorrect

C2
R La petite fille avait coupé une branche, scié une branche après que le petit gars a cassé l'arbre
Ordre incorrect

C3
R Le petit garçon a soufflé les chandelles avant que la petite fille mette le jus d'orange
Ordre incorrect

C4
R L'écureuil a pris sa noix après que l'oiseau
Ordre incorrect

Production verbo-iconique

Il y a un petit garçon qui a été en avion puis il voyait des maisons petites petites, des routes petites, petites, des autos petites, petites puis après il a repensé ça.

Est-ce qu'on pourrait mettre un dessin avec le petit garçon dans l'avion là-bas derrière? (Nicolas demande que je répète la question)

Je pense que tu les mettrais là (Nicolas montre l'avion qui est dessiné sur le dessin qui lui est présenté.)

Est-ce qu'on pourrait les mettre là aussi? (Après)

Non, parce que y pense parce que il est allé en avion puis il repense.

Est-ce qu'on pourrait mettre un dessin avec le petit garçon qui repense?

Si y repenserait, on mettrait l'avion là (il montre l'avion sur le dessin) si il s'en allait en voyage, on mettrait l'avion là (il montre à l'avant)

Compréhension de flash-back

S1 Ben elle pensait quand elle avait donné le pain à Capucin puis après la madame elle a dit tu montreras pas dans le chariot puis tu attendras notre retour.

Ordre P_1 F P_2

Ca c'est quand Daniel a montré le pain puis Candy elle pensait

Quand est-ce que ça s'est passé?

Après

Mais quand est-ce que Capucin a mangé le pain?

Avant parce que elle repensait.

S2 Candy repensait à un souvenir

Ordre P_1 P_2 F

Ca c'est quand il s'en allait (P_1) puis Candy repensait à un souvenir (F) c'est quand elle allait sur la montagne avec son amie

Quand était-ce?

Ben c'était avant tout ceci mais dans l'histoire c'est après

F avant

S3 Le petit garçon a sauté après elle a dit moi aussi je veux sauter mais en premier elle a dit c'était dangereux tu pourrais te faire mal puis il a dit mais non moi j'ai confiance en mon cheval puis elle a dit moi aussi je vais sauter puis Antony a dit quand j'étais jeune ma maman elle aimait aussi grimper sur un cheval.

Ordre P_1 P_2 F

F ça c'est quand il pensait quand il était jeune et ça c'était avant

Elise

Production d'énoncés inversés

DI1 Le petit garçon est venu après que la petite fille vienne porter la scie

Qu'est-ce qu'il est venu faire?

Prendre le marteau

Fais une belle phrase alors?

Le petit garçon est venu prendre le marteau après que la petite fille a apporté la scie

Q1 Après que la petite fille a apporté la scie
Q2 Avant le petit garçon

DI2 Le petit garçon est venu après que la maman est venue chercher son dîner

Q1 Après que la petite fille est venue
Q2 Avant le corbeau qui s'est brulé

Compréhension d'énoncés inversés

C1
R Le petit garçon prend sa douche après que la petite fille (inaudible) son chien
Ordre correct

C2
R Le petit garçon a coupé un arbre, la branche d'un arbre, fille a sciée.
Ordre correct

C3
R Le petit garçon avant qu'il souffle son gâteau, la petite fille a versé du jus d'orange
Ordre correct

C4
R L'écureuil prend sa noix après que l'oiseau a pondu son oeuf
Ordre correct

Production verbo-iconique

Oui

Qu'est-ce qu'on dessinerait alors comme dessin?

On dessinerait mais il faudrait que le petit garçon, dans l'avion on pourrait penser qu'il a déjà été en avion puis qu'il est allé une autre fois (elle fait sans doute allusion à ce qu'elle m'a raconté juste avant parce qu'elle est allée deux fois en avion)

En effet, ce serait intéressant... mais Elise continue sur sa lancée

Où on verrait quand il penserait et

Ah on verrait quand il penserait.

Et où est-ce qu'on va mettre l'image?

Après

C'est une très bonne idée Elise.

Compréhension de flash-back

S1 Ben là tu sais elle a piqué le garçon tu sais le foin puis après ils ont pris le pain puis tout ça puis là la madame a dit de monter dans sa chambre.

Ordre des photos P_1 P_2 F

F c'est Capucin qui mange du pain

Quand est-ce que ça s'est passé Capucin qui mange du pain?

Ben avant ça mais tu l'a montré à la fin

S2 Ben là tu sais il a dit comme c'était beau, elle a trouvé ça beau, elle a pensé à la maison de poney et aussi ben ...

Ordre P_1 P_2 F

Spontanément mais ça (en montrant F) à la télé tu l'a montré après mais ça s'est passé avant dans l'histoire

S3 Ben là Candy elle a eu peur puis là tu sais il est venu le rejoindre il voulait sauter

Mets-les dans l'ordre de l'histoire pas de la télé, de l'histoire.

Ordre F P_1 P_2

F ça c'est quand il était petit Antory

F avant

Sébastien

Production d'énoncés inversés

DI1 Le bonhomme a pris le marteau après que la madame a amené la scie.

Q1 Après
Q2 Avant

La phrase de départ contenait un avant que

DI2 La phrase dans le sens normal contient un avant que

DI2 L'oiseau a crié après que la madame vienne chercher la casserole

Q1 Après
Q2 Avant

Compréhension d'énoncés inversés

C1
R Le petit garçon prend sa douche avant que la madame se promène avec son chien
(Correction) En mettant les images en ordre Sébastien répète la phrase.
La petite fille a promené son chien avant que le petit garçon prennne sa douche
Ordre correct

C2
R La petite fille scie la branche après que le monsieur a coupé l'arbre
Ordre correct

C3
R Le petit garçon souffle son gâteau après que la petite fille a versé le jus d'orange
Ordre correct

C4
R L'écureuil prendra sa noix après que l'oiseau pondra son oeuf
Ordre correct

Production verbo-iconique

Oui

Qu'est-ce qu'on dessinerait?

Le petit gars qui est dans l'avion

Est-ce que je pourrais mettre le dessin du petit garçon dans l'avion après?

Non

Pourquoi?

Parce que le petit gars il est allé dans l'avion avant.

Et là qu'est-ce qu'il fait? (sur l'image sous ses yeux)

Là il regarde l'avion passer et y repense à avion quand il voyait les petites maisons.

Est-ce que je pourrais dessiner ce qu'il pense?

Oui

Qu'est-ce que je dessinerais?

Ce qu'il pense, que lui il pense, des petites maisons puis des petites autos, des petits lacs.

Et où est-ce que je pourrais mettre ces dessins-là?

Sébastien montre après

Compréhension de flash-back

S1 Il s'est passé que il a trouvé le pain puis elle a dit que c'était pas elle qui l'avait grignoté après ça il a dit que quelqu'un qui avait de drôle de dents après ça la madame elle a dit je pensais t'en mener te promener mais (inaudible) de rester dans ta chambre

Ordre F P_1 P_2.

F c'est quand Capucin il grignote puis les autres ils ont entré

Quand est-ce que Capucin il a grignoté avant ou après tout ça?

Avant

S2 Ben ça lui a fait penser avant sur la colline puis après ça il a dit qu'à un moment donné il irait

Ordre P_1 P_2 F

Quand ça s'est passé F?

Beaucoup avant

S3 Candy est arrivée puis après ça elle lui a demandé si elle pouvait sauter puis il l'a fait sauter puis ça lui a fait penser quand il était avec sa mère

Ordre P_1 P_2 F

(J'ai mis dans l'ordre dans l'histoire) Et quand est-ce que ça s'est passé?

F beaucoup avant

Steve C.

Séquence 1

DI1 Le petit garçon est venu prendre le marteau, mais avant la petite fille est venue chercher la colle.

Séquence 2

DI2 L'oiseau est venu sur le poêle, il s'est fait mal. Avant la madame est venue chercher la poêle.

Compréhension EI

R1 Le petit gars a pris sa douche pis après la petite fille à promenait son chien.

R3 Le...avant ... Le petit gars souffle ses bougies pis après la fille verse le jus d'orange.

R4 L'écureuil a pris sa noix pis après l'oiseau a pondu son oeuf.

Production verbo-iconique

Oui. Quand y voyait des avions, y repensait à...(incompréhensible)

- Faudrait-il montrer d'autres images?
- Est correcte elle.
- Ça serait assez celle-là?
- Oui.

Compréhension du flash-back

S1 Le petit gars a piqué le foin...là Candy voulait pas le dire que c'était son raton-laveur pis y l'on découvert.

avec images: Le raton-laveur mangeait le pain. Candy y a dit d'aller se cacher. Le garçon piquait le foin avec son rateau. Pis là y est pas fin.

S2 Là y s'en allait à cheval. Le monsieur y a montré la colline pis à repensait à quand était sur la colline avec son amie.

avec images: Y ont arrivé à la colline. A pensait à la colline là quand A jouait avec son amie.

S3 Le p'tit garçon a sauté par-dessus le foin. Y avait confiance en son cheval. Pis Candy à voulait sauter, le petit gars y voulait pas.

avec images: Là y sautait...pis là y repensait à quand y était avec sa maman, quand y était petit.

Danuie

Séquence 1

DI1 Le p'tit garçon a pris le marteau après que la petite fille a accroché la scie.

Séquence 2

DI2 Y s'est brûlé après que la maman aille apporté le plat.

Compréhension EI

B2 La petite fille scie la branche du petit garçon qui avait coupé.

B3 Avant le petit garçon a soufflé ses chandelles, mais avant la petite fille avait versé le jus d'orange.

B4 L'écureuil va prendre sa noix après que l'oiseau aille pondu son oeuf.

Production verbo-iconique

- Le petit garçon pensait à quand y était dans l'avion.
- Est-ce que ce serait assez cette image-là?
- Oui. Le p'tit gars prend l'avion, y voit toutte petit, pis y repense à ça.

Compréhension de flash-back

S1 Le petit garçon piquait pour savoir si Capucin était là. Y ramasse le foin pis y demande c'est qui qui l'avait mangé. Sandy A voulait pas le dire parce qu'ils aimaient pas Capucin.

avec images: Y a piqué le foin. Sa mère était fâchée, pis elle à l'a repensé que Capucin...à l'a repensé à ça.

S2 —

avec images: Était avec lui pis à l'a pensé à son premier poney. A l'a pensé quand était avec lui.

S3 Anthony a été sauté pis après a trouvait ça dangereux, mais à voulait sauter pis lui ça lui a fait repensé comme sa mère aimait le cheval.

avec images: Réponse équivalente.

Tania

Séquence 1

PT1 Le monsieur est venu chercher le marteau pis...mais...avant la madame a été porté la scie.

Séquence 2

PT2 L'oiseau s'est brûlé, mais avant la madame est venue chercher le chaudron.

Compréhension EI

P1 Le petit garçon a pris sa douche pis après la petite fille promène son chien.

P2 La petite fille a coupé la branche...

P4 L'oiseau va prendre son oeuf après que l'oiseau aille pondu son oeuf.

Production verbo-iconique

- O.K...Ah oui! Quand y est revenu le garçon, y a repensé à toutes les choses, mais avant y est allé en avion.
- Pour la raconter en images, on pourrait commencer par celle-là?
- Je sais pas.

Compréhension de flash-back

S1 Y ont vu Candy. Candy a l'a dit d'aller se cacher à Capucin. Le garçon a cherché le chose, y a dit: "Qui qui a mangé ça?" Ya demandé si elle était tout seule, a l'a répondu "oui", mais c'était pas vrai.

avec images: Capucin mange le pain. LÀ ils ont rentré. Le garçon a montré le pain.

S2 Candy a dit: "Ça ressemble à la colline de poney". A pensé à des choses, pis le monsieur a dit: "Je te jure qu'on ira".

avec images: Y sont allé en cheval. A fermé ses yeux pis a pensé quand est allé à la colline.

- avant, parce que là a pense à ça fait longtemps qu'est allé là.

S3 Y a sauté. A l'a dit que c'était dangereux. A l'a dit: "Je veux sauter aussi, est-ce que je peux?" Là y a pensé, je veux dire, y a parlé de sa mère.

avec images: Là le monsieur a sauté. Lui y a pensé à sa mère. Y a dit c'était dommage quand était morte.

Christine

Séquence 1

DI1 Le monsieur était arrivé, y s'en allait avec le marteau, mais là la madame était avec la scie.

Q1 après que la madame a porté la scie
Q2 avant

Séquence 2

DI2 L'oiseau est arrivé, y s'est brûlé pis là la madame après est arrivée.

Q1 après que la madame a pris la poêle
Q2 avant que le corbeau y s'aille brûlé

Compréhension EI

R1 Le p'tit gars a pris sa douche après que la petite fille A l'avait...à promenait son chien.

R2 La petite fille scie une branche que le petit gars avait déjà coupée.

R4 L'écureuil prend sa noix après que l'oiseau aille pondu son oeuf.

Production verbo-iconique

- Je sais pas
- Faudrait-il montrer d'autres choses?
- ...

Compréhension de flash-back

S1 Y piquait le pain. La... (incompréhensible)
avec images: ...a l'a repensé à son raton-laveur qui mangeait le pain...

S2 Y sont allé à la colline (incompréhensible)
avec images: a pensait à ça avec son amie.

S3 Là, Anthony a sauté à cheval. A l'a demandé: "Est-ce que je pourrait sauter?" Là y savait pas quoi dire il a pensé à quand y était tout petit.
avec images: ...Y a pensé quand y était avec sa maman.

Séquence 1

DI1 Le monsieur est allé chercher le marteau après que la madame est allée porter la scie.

Q1 avant
Q2 avant

Séquence 2

DI2 Le corbeau s'est brûlé après...avant que la madame est allée chercher la poêle.

Q1 après que la madame a été chercher la poêle.
Q2 avant que le corbeau s'est brûlé.

Compréhension EI

R1 Le petit garçon a pris sa douche après la petite fille a promené son chien.

R2 Le petit garçon a coupé un arbre pis la petite fille a coupé une branche.

R3 Le petit gars a soufflé les chandelles, la petite fille a versé le jus.

R4 Le petit écureuil a pris sa noix, l'oiseau a pondu son oeuf.

Production verbo-iconique

- Le p'tit gars y pensait qu'y faisait un voyage d'avion pis y pensait que les autos étaient petites, petites.
- Est-ce qu'on pourrait raconter en commençant par cette image?
- ...
- Est-ce qu'on aurait besoin de d'autres images?
- Oui. Le petit gars dans l'avion.
- On pourrait commencer par celle-là?
- Oui.

Compréhension de flash-back

S1 Le petit gars a piqué le pain. La madame a dit qu'a voulait l'amener prendre une marche mais a y a dit va te coucher.

avec images: Capucin y mange le pain. Le petit gars pique le pain avec l'affaire pis là la madame y dit: "Vas te coucher"

S2 Le garçon avait dit: "On va voir la colline là-bas". Y ont arrivé. Candy a dit: "C'est la colline de poney".

avec images: Y s'en venait. Candy a pensait quand était petite pis qu'à allait sur la colline.

Yannick (suite)

93 Anthony a sauté avec son cheval. Candy a dit: "C'est dangereux" pis a voulait sauter. Pis Anthony a pensé quand y était petit.

avec images: Anthony a sauté avec son cheval pis y a pensé quand y était petit.

Séquence 1

DI1 Le monsieur est allé chercher le marteau pis là avant, un monsieur est allé porter la scie.

Q1 après
Q2 avant

Séquence 2

DI2 Le corbeau s'est brûlé mais avant la madame est venue chercher la poêle.

Q1 après
Q2 avant

Compréhension EI

R1 La petite fille s'est lavé après est allée se promener avec son chien.

R2 Le petit gars a coupé l'arbre après la petite fille à scie la branche.

R3 Le petit gars a soufflé les chandelles avant la petite fille avait versé le jus.

R4 Le petit écureuil a ramassé sa noix après que l'oiseau a pondu son oeuf.

Production verbo-iconique

- Le petit gars a regardé l'avion. Y se rappelait quand y allait en voyage.
- Faudrait-il d'autres images?
- Oui, pendant le voyage.
- Est-ce qu'on pourrait le montrer après?
- Non.

Compréhension de flash-back

S1 Le garçon y dit qu'y a quelqu'un d'autre dans l'étable. Y pique le pain pis y dit qu'y a quelqu'un qu'a de drôles de dents.

avec images: Là à se rappelait quand Capucin mangeait le pain pis là le garçon pique le foin.

S2 Là y sont allés sur la colline. Le p'tit gars a dit: "J'adore ça aller sur cette colline-là. Là Candy à s'est rappelé de la colline de Poney.

avec images: est arrivé. Ça ressemblait à la colline de Poney. Pis là a s'est rappelé:

33 Candy a dit: "C'est dangereux". Pis là le petit gars se rappelait que sa mère était très délicate.

avec images: Y a sauté. Y se rappelait quand y était petit sa mère était très délicate.

Séquence 1

DI1 Lui, y avait pris le marteau mais avant la petite fille a été porté la scie.

Q1 après que la petite fille a placé la scie.
Q2 avant que le petit gars prenne le marteau.

Séquence 2

DI2 Y s'est brûlé, mais avant la petite fille est venue chercher le chaudron.

Q1 après que la petite fille a pris le chaudron.
Q2 est venu avant

Compréhension EI

R2 La petite fille a scié une branche pis le petit garçon avait coupé (?)

R3 La petite fille a versé le jus d'orange avant que le petit garçon souffle les bougies.

R4 L'écureuil a ramassé son oeuf après que l'oiseau a pondu son oeuf.

Production verbo-iconique

- Je pense que oui, pis non.
- Est-ce qu'on a besoin d'autres images?
- Non.
- Comment tu ferais pour la conter?
- Le petit gars pensait qu'y a été en avion. Pis là y est allé pour faire un voyage.

Compréhension du flash-back

S1 Ben, Capucin c'est lui qui avait mangé le bout de pain. Pis le garçon a dit: "Quelqu'un a mangé le pain". C'est Capucin qui l'avait mangé. Pis la madame a dit: "Va dans ta chambre".

avec images: Le garçon a piqué le pain avec la fourche. Là a l'a pensé que c'était Capucin qui l'avait mangé.

S2 Y sont arrivés dans une colline. Pis là a l'a pensé à la colline de l'âne. Pis y a dit: "On va y aller"

avec images: Y sont arrivés en cheval. Là a l'avait pensé à la colline des ânes.

S3 Candy a dit: "C'est dangereux". Le petit gars a dit: "Je suis fier de toi et de mon cheval".

avec images: Le petit gars sautait. Y a pensé à ça père quand était jeune.

Francois

Séquence 1

DI1 Le monsieur est venu après que la petite fille a mis la scie.

Q1 après
Q2 avant

Séquence 2

DI2 Le corbeau s'est brûlé sur le poêle après que la madame est venue avec le poêle.

Q1 après
Q2 avant

Compréhension EI

R2 La petite fille scie la branche après que le petit gars a coupé l'arbre

R3 Le petit gars souffle les chandelles avant que la petite fille verse le jus d'oranges

R4 L'oiseau va pondre son oeuf après que l'écureuil a pris sa noix.

Production verbo-iconique

- Oui
- Comment tu ferais pour la raconter? Qu'est-ce que tu dessinerais?
- Le petit gars est en train de penser. Y est en train de dormir.
- Tu dessinerais un petit gars en train de dormir. Comment tu raconterais l'histoire?
- Y a pris l'avion pis après y était revenu chez eux pis y repensait à ça.

Compréhension de flash-back

S1 Les trois personnes ont dit des bêtises à Candy, pis là Candy a pensé, pis c'est tout.

avec images: Le raton-laveur a mangé le foin, les trois personnes sont venus. Candy a conté une menterie pis la madame était fâchée contre elle.

S2 A s'est promené. Le garçon l'a amené sur la colline. Pis là a l'a pensé quand était petite, a l'a pensé qu'à se promenait avec son petit raton-laveur.

avec images: A s'est promené. Pis là a l'a pensé à cette image-là.

S3 Y a sauté. Pis y a tout expliqué qu'est-ce qui s'est pas à quand y était petit.

avec images: Y a sauté pis après y a pensé à ça, quand y était petit.

Séquence 1

DI1 Le monsieur a pris le marteau avant que la madame apporte la scie.
C'est à l'envers.
Y a pris le marteau avant que la madame apporte la scie.

Q1 juste après que la fille apporte la scie
Q2 avant que le gars apporte le marteau

Séquence 2

DI2 L'oiseau est venu mettre son bec avant que la madame apporte la poêle.

Q1 après que la madame arrive.
Q2 avant que l'oiseau se brûle.

Compréhension RI

R4 L'écureuil prend son noix après que l'oiseau a pondu son oeuf.

Production verbo-iconique

- Oui
- Comment on ferait? D'autres images?
- Oui. Des images à côté, des paysages, les petits ronds.
- Comment la raconter?
- Le petit garçon, quand y a pris l'avion, y a vu les petites maisons...
- Commencer avec celle-là?
- C'est ça que j'ai fait.

Compréhension de flash-back

S1 Y ont demandé qu' a mangé le pain...C'est Capucin qui l'a grignoté.
avec images: Ce garçon-là y a montré le morceau de pain. Pis y avait pensé que c'était Capucin.

S2 Le garçon a amené Candy à sa place préférée...
avec images: Y l'a amené à sa place préférée. Pis elle a parlé de sa place préférée. A court sur la colline.

S3 Candy a l'a demandé si à pouvait sauter pis lui y voulait pas.
avec images: Y a sauté pis y a fermé ses yeux pis y a raconté que elle était morte pis qui aimait se promener avec elle.

Vanessa

Séquence 1

DI1 Il a pris le marteau après que la madame a mis la scie.

Q1 après
Q2 avant

Séquence 2

DI2 Y a touché le poêle mais c'était après que la madame est venue chercher la poêle.

Q1 après
Q2 avant

Compréhension EI

R2 Le petit garçon coupe l'arbre après que la madame a scié.

R3 avant le garçon souffle les bougies

R4 L'écureuil a pris sa noix avant que l'oiseau a pris son oeuf.

Production verbo-iconique

- Le garçon a vu un avion.
-
- Non
- Qu'est-ce qu'il faudrait montrer?
- Un petit garçon dans l'avion.
- Elle pourrait venir après?
- Après.

Compréhension de flash-back

S1 Le garçon a dit: "C'est qui qui a mangé le pain?" Pis Candy voulait pas répondre.

avec images: ...Là a rêvait à ça, que Capucin a mangé le pain.
- Est-ce que c'était vrai?
- C'était vrai, mais là elle rêve.

S2 Elle est arrivée à une colline qui était pareille à l'autre colline.

avec images: Y sont venus avec leur cheval. Pis elle a pensait à une colline qui était pareille.

S3 Le garçon a sauté la clôture. Pis après Candy est sortie.

avec images: Le garçon a sauté. Pis après lui y rêvait quand y était petit bébé.

Annexe 2

Epreuves et réponses brutes des enfants

Tableau 3

Coefficients R_{phis} obtenus au prétest
pour les deux classes regroupées

	Pourcentage de réussite	R_{phis}	t*	Niveau de signification
DI_1	2	0,24	--	--
DI_2	2	0,24	--	--
C_1	24	0,43	3	.01
C_2	39	0,56	4,24	.001
PF	7	0,50	--	--
F_1	17	0,65	5,33	.001
F_2	29	0,54	3,96	.001
F_3	59	0,58	4,39	.001

N = 41

α de Cronbach = 0,52

Validité (Cronbach) = 0,72

* Comme le suggère J.P. Gulford ("Fundamental statistics in psychology and education, McGraw-Hill, Fourth edition, 1965, p. 163) "Un test t direct du coefficient de corrélation peut aussi être appliquée mais seulement en fonction de l'hypothèse d'une corrélation de zéro. Le "t ratio" peut être calculé pour le R_{phis} de la même manière que pour le R de Pearson $\left(t = \frac{r\sqrt{N-2}}{\sqrt{1-R^2}}\right)$ et l'interprétation peut se faire en se référant à la distribution des t.

Tableau 4

Coefficients r_{phis} obtenus au post-test

(pour la 2e classe seulement)

	pourcentage de réussite	R_{phis}	t	Niveau de signification
DI_1	68	0,68	3,81	.01
DI_2	68	0,74	4,54	.001
C_1	53	0,34	1,51	---
C_2	68	0,43	1,47	---
PFb	68	0,74	4,54	.001
Fb_1	100	---	---	---
Fb_2	82	0,71	4,13	.001
Fb_3	89	0,65	3,57	.01

N = 19

α de Cronbach = 0,69

Validité (Cronbach) = 0,83

Tableau 5

Tableau des corrélations interitem (ϕ)

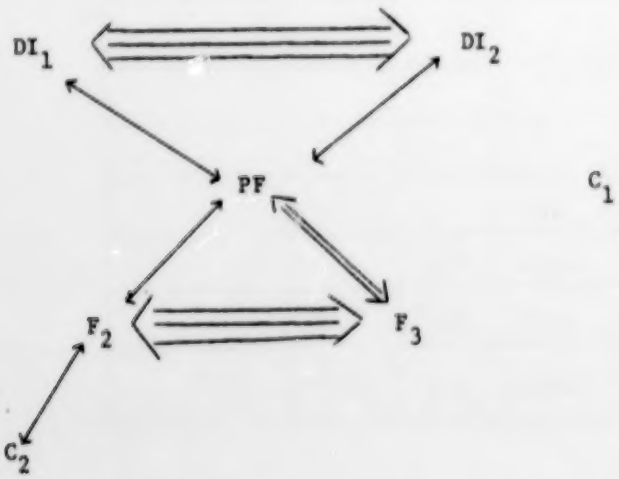
	DI_1	DI_2	C_1	C_2	PFb	F_2	F_3
DI_1							
DI_2	.756^{xxx}						
C_1	.035	.262					
C_2	.026	.026	.036				
Pfb	.513^{x}	.513^{x}	.036	.025			
F_2	.136	.136	.018	.505^{x}	.505^{x}		
F_3	.327	.327	-.121	.327	.637^{xx}	.792^{xxx}	

x: chi carré significatif à p = .05
xx: " " " à p = .01
xxx: " " " à p = .001

Tableau 6

Représentation schématique des relation inter-items

Les items peuvent être disposés de la manière suivante:



⟷ : relation significative au niveau p = .05

⟺ : relation significative au niveau p = .01

⟺ : relation significative au niveau p = .001

Annexe 3

Enregistrement de l'intervention

Classe No 2
Groupe 1
Entrainement No 1

4 février 1981

13h00

Délinéarisation: temps réel et temps raconté

Avant la séance, nous avons réalisé un montage à partir du récit créé par les enfants et dessiné sur carton. Le récit télévisuel introduit en fait deux flash-back à partir du récit créé par les enfants. Au début de la séance, les cartons dessinés par les enfants ont été collés au tableau en respectant l'ordre d'apparition des événements (ordre du récit original = ordre des images). La première partie de la séance consiste à remettre en mémoire la suite chronologique des événements.

Est-ce qu'il y a un petit garçon ou une petite fille qui peut venir rappeler à tout le monde l'histoire que vous avez inventée hier. ... Nicolas?

R. (Nicolas) Elle jouait d'abord avec ses petits amis (les autres interviennent non c'est pas ça)

Q. Qu'est-ce qui s'était passé? ...

R. (Nicolas) Il était avec ses parents, elle a joué avec son amie, le soir elle s'est perdue dans le bois, il y a un monsieur qui l'a ramassée, il l'a mise dans un pot puis sa maman puis le papa, le papa il avait trouvé une (inaudible) puis la maman pleurait puis le papa a trouvé la petite fille dans le pot puis après il s'est trouvé toute la famille.

Q. Est-ce juste, est-ce bien ça qui s'est passé?

R. (Tous les enfants) Oui

Q. Dans l'histoire, quand est-ce que le monsieur ramasse la fleur?

R. (Daphné) Quand elle est en train de pleurer dans le bois.

(Sean) Quand elle était toute seule dans le bois, qu'elle ne trouvait plus son chemin.

Q. Mais quand est-ce que le monsieur l'a ramassée, la petite fleur?

R. (Daphné) Après quand elle ne trouvait plus son chemin.

Q. C'est ça, s'est arrivé après ici, on vait mettre quand elle ne trouvait plus son chemin.

R. (Daphné) C'est presque la même chose quand on était allé dans la bibliothèque (elle fait allusion à la situation de prétest)

Q. Et quand est-ce qu'il l'a mise dans le pot, la fleur?

R. (Sheune) Juste après qu'il l'ait ramassée, juste après qu'il l'ait juste apportée chez lui, chez eux, il a creusé un, il a mis de la terre et après il l'a mis...

Q. Quand est-ce qu'on peut dire que le père il a retrouvé la petite fille?

R. Après (tous les enfants)

R. (Daphné) Après que la maman pleurait, le papa il avait trouvé l'idée puis il est allé retrouver la petite fleur.

Présentation de la séquence filmée

On a pris votre histoire et on a fait un petit film avec ça, mais vous n'allez pas vous voir, on a juste pris vos dessins. Une prochaine fois qu'on va venir, on vous montrera quand on vous a filmés. Ca va?

(Texte du récit télévisuel)

Petite fleur vivait très heureuse auprès de son papa et de sa maman. Avez-vous vu comme elle est mignonne, toute petite et toute ronde? Par un bel après-midi d'été, Petite fleur demanda à ses parents "Puis je aller jouer chez mon amie Marguerite?"

"Bien sûr, répondit la maman, mais soit prudente et rentre avant la nuit car tu pourrais te perdre dans les bois".

Et Petite fleur se mit en route. Silence. Comme elle s'amusait avec son amie Marguerite, toutes les deux elles ont tellement chanté, dansé, joué, ri qu'elles n'ont pas vu le soir tomber.

Une à une sans rien dire, les étoiles s'étaient allumées et déjà la lune brillait dans le ciel.

"Oh, comme le temps passe dit Petite fleur, il fait déjà nuit..." et Petite fleur se rappela les paroles de sa maman "Soit prudente et rentre avant la nuit Petite fleur car tu pourrais te perdre dans les bois..."

"Je suis en retard, au revoir Marguerite, je dois rentrer vite à la maison".

Mais la nuit était déjà bien écoulée et dans le bois la lumière de la lune et des étoiles est trop faible pour éclairer le chemin de Petite fleur... (on entend des pleurs de Petite fleur)...

Mais qu'est-ce qu'on entend... c'est Petite fleur qui s'est perdue (à nouveau des bruits de pleurs) "Papa, maman, je suis perdue, venez me chercher" dit Petite fleur.

Mais son papa et sa maman étaient trop loin, ils ne pouvaient entendre les appels de leur Petite fleur. "Il fait déjà nuit, dit la maman au papa, et Petite fleur n'est pas rentrée; je suis très inquiète".

"Tu as raison, dit le papa, je vais me mettre à sa recherche".

Et le papa chercha dans le bois toute la nuit, toute la journée qui suivit, sa Petite fleur.

Mais il fut récompensé parce qu'à la fin de la journée, il retrouva sa Petite fleur.

"Petite fleur enfin te voilà, maman et moi étions si inquiets. Mais que t'est-il arrivé Petite fleur?" (ici tous les enfants constatent que l'ordre n'est pas le même que celui du récit original et m'interrogent sur le pourquoi de la transformation. Ex.: Pourquoi tu n'as pas tout mis? Tu n'as pas montré le monsieur qui l'a ramassée?)

(Le texte continue pendant ce temps là...) Petite fleur raconta son histoire: "Je me suis perdue dans le bois, j'avais si peur, je pleurais et j'étais si fatiguée que j'ai fini par m'endormir. Le matin lorsque je me suis réveillée le soleil était déjà haut dans le ciel. C'est alors qu'un promeneur m'ayant trouvée si jolie, il m'a prise dans ses mains pour me consoler. Il m'a emmenée chez lui et pour me réchauffer, il m'a mise dans ce joli pot de fleur. Il m'a ensuite déposée devant sa maison et c'est ainsi que tu m'as retrouvée, papa".

Ainsi fini l'histoire de Petite fleur perdue mais retrouvée, inventée par les petits élèves de première année de la classe de Cécile.

La séquence se termine par le thème musical.

Q. Est-ce que c'est bien l'histoire?

R. Oui

R. (Daphné) Comment ça se fait qu'en premier, tu ne les avais pas montré les deux images puis qu'à la fin tu les as montrées.

R. (Sheune) A cause qu'il voulait pas juste... (inaudible) là ... souvenir pour le dire à son père.

Q. Qu'est-ce qui n'est tout à fait la même chose alors dans l'histoire?

R. (Sheune) La fin puis le commencement.

Q. Il y a des petites choses qui sont différentes?
Quoi?

R. (Sheune) Elle a demandé à sa mère si elle pouvait aller chez son amie (premier flash-back) puis quand c'était trop tard puis qui fallait qu'elle revienne, elle s'est endormie, le lendemain matin le monsieur l'a ramassée puis l'a mise dans un pot de fleur puis sa maman était très triste puis il l'a trouvé son père puis ils se sont retrouvés tous (en fait, ici Sheune reprend la suite des images de l'histoire originale par ailleurs visibles sur le tableau)

Q. Oui Nicolas?

R. (Nicolas) C'est quand la fin puis le commencement puis quand l'histoire finissait.

Q. Oui Daphné?

R. (Daphné) C'est parce que... pourquoi tu as fait ça?

Q. Dis-moi, un peu ce qui n'est pas tout à fait la même chose.

R. (Daphné) Dans qu'est-ce que nous autres on avait tout rayé... silence..

Q. Raconté, vous l'avez raconté comme ça (je montre la suite des images au tableau) et moi je l'ai raconté comment?

R. (Daphné) Ben comme ça puis t'as arrêté à la quatrième image, à la cinquième image, tu les as pas faites ces deux là puis t'as fait le reste puis après t'es revenu en arrière.

Q. Qu'en penses-tu Martin, est-ce comme ça que ça s'est passé dans le film?

R. (Martin hésitation) Oui

Q. Qu'est-ce qui est différent dans le film alors?

R. (Martin) C'est parce que t'as pas mis les deux images où qu'ils allaient.

Q. Mais est-ce qu'on comprenait quand même l'histoire?

R. Tous les enfants oui

Q. Est-ce quand même la même histoire?

R. Oui

Q. <u>C'est la même histoire mais racontée autrement.</u>

Q. Alors, on va vous donner à chacun une image (en fait photocopies des originaux des enfants) on va vous demander de les placer dans l'ordre du film.

Les enfants ne quittent pas leur place et mettent les photos en ordre.

Q. Est-ce que l'ordre que vous avez mis, est-ce que c'est l'ordre que vous l'avez raconté ou l'ordre comme dans le film.

R. C'est comme nous on l'a raconté.

Q. Essayez de le mettre comme dans le film?

Q. Ah, cette fois-ci, est-ce bien comme dans le film?

R. Les enfants répondent oui.

Q. On va vérifier. La première image du film qu'est-ce que c'est?

R. (Sheune) Elle a demandé à sa mère si elle pouvait aller jouer

Q. Ah ça c'est correct. Va coller la photo, Sheune, au tableau juste en-dessous de la photo de votre histoire. Et puis après ça dans le film, elle va jouer chez sa petite amie et puis le soir tombe, c'est ça? (j'explique en fait le dessin que les enfants m'ont donné)

R. Oui

Q. Allez, vas-y va coller ta photo.

Q. Et l'image qui vient après, qu'est-ce que c'est, Nicolas explique un peu l'image que tu as en main?

R. (Nicolas) C'est quand elle s'est perdue dans le bois.

Q. Quand est-ce que ça vient?

R. (Nicolas) Après

Q. Oui c'est ça, va la coller.

Q. Et après ça qu'est-ce qui s'est passé, Sébastien?

R. La maman elle pleurait puis le papa il pensait.

Q. Il pensait quoi faire?

R. (Sébastien) Il pensait (inaudible) sa petite fille.

Q. C'est ça, il est allé chercher aussi sa petite fille, va coller ton image.

Q. Et puis après?

R. (Spontanément Daphné) Il était allé chercher, il est allé essayer de retrouver, il a cherché toute la journée, à la fin de la journée il l'a retrouvée puis...

Q. C'est très bien, c'est correct ça c'est comme dans le film?

R. Oui (tous les enfants)

Q. Et puis, vas-y Elise? (qui avait demander la parole)

R. (Elise) Ils se retrouvés tous ensemble, le papa avait demandé: "Comment c'est arrivé".

Q. Est-ce comme ça?

R. Oui quelques enfants (en fait il y a une légère erreur mais la toute dernière image du récit des enfants pourrait logiquement être placée avant le flash-back mais nous avons préféré rectifier la position de la dernière image même si dans son récit Elise faisait allusion au flash-back)

Q. Oui tu as en partie raison mais est-ce qu'on peut laisser ça comme ça

R. (Plusieurs enfants) Oui

Q. Je pense qu'il y a une petite erreur.

R. (Sheune) Non, il faudrait qu'on mette ces deux là (il montre les images, Martin est d'accord) qui ramasse la Petite fleur et la met dans le pot de fleur.

Q. (M'adressant à Elise) Tu n'as pas tout à fait tort Elise, mais il s'est passé quelque chose dans le film avant qu'on voit cette image-là (la dernière) il s'est passé tout ça (je montre les deux images du flash-back)

Q. Et ça qu'est-ce que c'est alors cette image-là Martin? (je montre la première photo du flash-back)

R. (Martin) Ben ça c'est quand il l'a ramassée.

Q. Mais comment ça se fait qu'on voit ça maintenant là, on peut coller l'autre aussi, oui si tu veux (le deuxième flash-back est collé à la suite et les enfants souhaitent aussi coller la dernière. Toutes les photos sont donc collées)

Q. Mais je voudrais quand même bien vous poser une question à tous, comment se fait-il que dans le film on ait vu ces images-là (je les montre, les deux flash-back) à cet endroit. Est-ce qu'il y a une erreur quelque part, où est-ce que ça peut aller?

R. (Sheune) Oui, il y a une erreur. Non, dit Daphné et quelques autres.

R. (Daphné) Non ce n'est pas une erreur, c'est à cause que vous l'avez racontée autrement.

R. (Sheune) Si il manque la maman qui pleure (il manque la maman qui pleure? (je lui montre avec la main)) Non, elle est là.

Q. (M'adressant à nouveau à Daphné) Tu me dis, on l'a raconté autrement mais comment a-t-on fait alors pour raconter l'histoire? Comment se fait-il qu'elles soient là ces images-là?

R. (Sheune) Ben la petite fille, elle a raconté l'affaire qui a arrivé le lendemain matin.

Q. C'est ça la petite fille a raconté ce qui lui était arrivé.

R. (Sheune continue) A son papa.

Q. Est-ce que c'est le lendemain matin que ça lui est arrivé tout ça? Est-ce que c'est avant ou après ceci?

R. Après, avant (il a rectifié) puis elle s'en souvenait puis elle a raconté à son père.

Q. Ah bon, et Elise est-ce que ces deux images-là ça s'est passé avant ou après ceci?

R. (Elise) A... après (ceci?)

Q. Ceci ça c'est passé après ça?

R. Non, mais quand vous l'avez passé à la TV, vous autres vous l'avez fait autrement, ce serait supposé aller à la place de la maman qui pleure puis l'autre.

(Elise a donc mis en relation les images qui se sont substituées les unes aux autres entre le récit filmique et le récit original. Les deux récits d'ailleurs étant simultanément visibles sur l'écran, le récit original ayant les dessins originaux en couleur des enfants et le récit filmique étant en noir et blanc, photocopies des images précédentes.)

Q. Je profite de cette intervention d'Elise pour entourer les deux groupes d'images et montrer le déplacement.

Q. ... et ces deux images-là, où est-ce que ce serait supposé aller?

R. A la place de celle-là.

Q. Oui, tout ça c'est vrai, vous avez tout à fait raison mais moi est-ce que j'ai dit des choses qui n'étaient pas vraies?

R. (Daphné) Tu as dit des affaires qui étaient vraies sauf que tu l'as raconté autrement.

Q. Mais j'ai pu mettre ces images là qui sont (à la fin de l'histoire) à cet endroit là, pourquoi est-ce que j'ai pu le faire comme ça?

R. (Daphné) Parce que tu ne voulais pas qu'on le voie pour qu'on se rappelle ce qui s'était passé.

Q. Oui, mais la petite fille comment est-ce qu'elle a fait pour qu'on puisse voir ça là?

R. (Tous les enfants) C'est parce qu'elle l'a raconté à son papa ce qui s'était passé.

Q. Donc, quand on raconte les choses, on peut raconter des choses qui sont passées avant, après, dans un autre ordre quand on parle.

Q. Si on prend une image, par exemple celle-ci, est-ce dans notre histoire s'est arrivé avant que le père la retrouve, mais dans le film s'est arrivé après.

Si je voulais faire une phrase et si je disais par exemple: "La petite fille parle avec son papa, elle raconte à son papa".

R. (Daphné) Qu'est-ce qu'il lui était arrivé.

Q. Qui est-ce qui va essayer de raconter une histoire avec ces deux images-là?

R. (Daphné demande la parole) Ben, ses parents étaient inquiets, ils sont allés à sa recherche, quelqu'un avait eu l'idée, et ils l'ont retrouvée.

Q. Et avec cette image-là en plus (je montre la deuxième, celle du flash-back)

R. Puis elle a raconté ce qui lui était arrivé.

Q. Et si je dis la phrase: "Le papa retrouve la petite fille, puis après la petite fille elle est dans les bras du promeneur". Est-ce que c'est vrai?

R. Non.

Q. Je répète la phrase (c'est parce que j'ai observé des hésitations)

Q. (Sheune) Tu es d'accord?

R. Il hésite

Q. Non ce n'est pas vrai évidemment, qu'est-ce que je devrais dire alors?

R. (Daphné) Ben, tu devrais dire, ben avant elle était avec son père puis elle lui a raconté... le promeneur l'a pris après.

Q. Donc la petite fille a raconté à son papa l'histoire après que le papa a retrouvé la petite fleur et après que le promeneur l'a pris dans ses bras (je montre à ce moment-là les photos au tableau et fais les gestes de retour en arrière) ici le promeneur prend la Petite fleur dans ses bras puis après le papa a retrouvé la Petite fleur (je montre leur original) le promeneur prend la Petite fleur dans ses bras puis la met dans un pot de fleur, ça c'est dans votre histoire, puis après le papa la retrouve. C'est correct ça?

R. (Tous) Oui

Q. Et ici je dois dire autrement, je dois dire (je me réfère à l'ordre filmique) le papa a retrouvé Petite fleur après que le monsieur l'a prise dans ses bras et l'a mise dans un pot de fleur.

R. (Tous les enfants) Dans le pot, oui...

Q. C'est correct?

R. Oui

Q. Qui va me faire une belle phrase maintenant et la répéter après moi (je montre les photos au tableau). "Le papa a retrouvé la Petite fleur après que le monsieur avait mis la Petite fleur dans un pot de terre.

R. (Martin) La petite fille, euh le papa a retrouvé la petite fille après que le monsieur l'a pris puis l'a mise dans un pot de fleur.

Q. Bien, qui est-ce qui va me faire encore la même phrase, Marie-Christine?

R. (Marie-Christine) Le papa a retrouvé la Petite fleur avant que le monsieur prenne la Petite fleur puis la mette dans un pot (faux)

Q. Est-ce que c'est vrai ce qu'elle a dit?

R. (Quelques enfants) Oui

Q. Répète un peu ce que tu viens de dire Marie-Christine? "Le papa a retrouvé la Petite fleur

R. (Marie-Christine)... après que le ait pris la Petite fleur puis l'a mise dans un pot.

Q. Très bien Marie-Christine, tu t'étais tromper hein tu avais dit avant que... non tu te souviens pas? C'est après que.

Q. "Le papa a retrouvé la Petite fleur après que le monsieur l'a mis dans un pot de terre. Qui veut encore me dire la phrase une dernière fois. Sheune tu veux essayer?

R. Le papa a trouvé la petite fille après que le monsieur ait mis la Petite fleur dans le pot de fleur.

Q. Très bien.
Nicolas?

R. (Nicolas) Le papa a retrouvé la petite fille av... ap.. avant, après que le monsieur met dans le pot.

Q. Toi Sébastien, tu n'as pas encore dit, tu veux essayer?

R. (Sébastien) Le papa a trouvé la petite fille après que le monsieur a mis la fleur dans un pot.

Q. Daphné?

R. (Daphné) Le papa a retrouvé la petite fille après que le monsieur l'a prise et mise dans un pot.

Q. Elise?

R. (Elise) Le papa a retrouvé la petite fille après que la petite fille s'est fait mettre dans un pot par le monsieur.

Q. Donc, moi si je voulais lire ces images-là (de retour au tableau en me référant aux images, je fais les gestes de retour en arrière) le papa a retrouvé la petite fille... après que (en insistant) le monsieur l'avait mise dans un pot de fleur. C'est juste ça?

R. (Tous) Oui.

Q. Qui est-ce qui va suivre avec mon doigt, Marie-Christine?

Q. "Le papa...

R. (Marie-Christine) le papa a retrouvé la petite fille après que le monsieur ait mis la fleur dans un pot de terre.

R. (Spontanément un enfant demande) Je voudrais dire une question. C'est contraire les deux dessins en bas que en haut.

Q. C'est vrai, c'est le contraire, c'est pas la même chose. Ces deux images là elles vont là et les autres elles vont là. On a inversé, c'est le contraire mais c'est quand même la même histoire. C'est la même histoire mais je l'ai racontée un peu autrement.

Q. Qui va me faire une dernière fois la phrase?

R. (Daphné demande la parole) Le papa a retrouvé la petite fille après que le monsieur ait mis la petite fleur dans un pot.

Séance terminée.

Classe No 2
Groupe 2

Entrainement No 1

4 février 1981

13h30

Q. Est-ce que vous reconnaissez les images que j'ai collées au tableau (les dessins originaux sont collés dans l'ordre de création de l'histoire par les enfants) Qui est-ce qui peut venir raconter l'histoire?

R. (Tania) Ben, la petite fleur elle était avec ses parents puis un jour elle va jouer avec son amie, elle s'est perdue, quelqu'un l'a ramassée, l'a mise dans un pot, sa mère pleurait et son père pensait puis son père est allé la trouver, puis ils se sont trouvés toute la famille ensemble.

Q. Quand est-ce que le monsieur a retrouvé la fleur, quand est-ce qu'il l'a prise dans ses bras? (un seul enfant essaie de répondre)

R. (Philippe) Quand la fleur était dans le bois, quand elle était perdue.

Q. C'est ça tu veux dire quelque chose Simon?

R. (Simon) Oui, puis il l'a retrouvée le lendemain matin.

Q. Et quand est-ce que le monsieur a mis la fleur dans le pot, Steve?

R. (Steve) Ben, quand il l'a trouvée.

Q. Après qu'il l'a trouvée, c'est ça?

R. (Steve) Oui

Présentation de la séquence filmée accompagnée de la consigne habituelle (cf groupe 1. Au moment du flash-back No 2, les enfants ont aussi protesté croyant qu'on avait oublié une partie de l'histoire). La séquence terminée.

Q. La trouvez-vous belle votre histoire?

R. Oui

Q. Est-ce qu'on l'a bien racontée comme vous l'avez dite cette histoire?

R. Oui

Q. C'est bien la même histoire, mais est-ce qu'on l'a racontée comme vous, de la même manière que vous?

R. Non

Q. Qu'est-ce qui n'est pas la même chose?

R. (Silence) Ben c'est que les images on avait du début jusqu'au fond puis on est revenu au milieu (Simon)

Q. Ah... c'est l'ordre des images qui n'est pas pareil, c'est ça que tu veux dire?

R. (Tania) Et aussi c'était pas la même histoire qu'on racontait nous autres.

Q. Tu veux dire que j'ai raconté des petits détails à l'histoire. Donc vous dites que c'est pas tout à fait raconté pareil.

R. (Un enfant spontanément) Est-ce tout qui a fait l'histoire?

Q. Oui c'est moi. On l'a pas racontée pareille mais est-ce qu'il y a des différences dans l'histoire.

R. Oui.

Q. Lesquelles?

R. ... silence...

Q. C'est dur à dire? Est-ce que la Petite fleur est retrouvée à la fin dans l'histoire du film?

R. Oui

Q. Dans votre histoire, on la retrouve aussi?

R. Oui

R. (Tania) Ben, il y a une différence que vous l'avez, ben je veux dire qu'à la fin, on n'a pas dire l'histoire comment que elle était trouvée tout ça.

Q. Ah, c'est ça on a rajouté des petites choses. Mais est-ce que c'est quand même pas la même histoire?

R. Oui

Q. Et si on vous donnait maintenant les photos qu'on a prises du film, on va vous donner à chacun une image et vous allez essayer de mettre ces images-là dans l'ordre où ça s'est passé dans le film, pas dans l'histoire que vous avez racontée.

Q. Qui a la première image du film?

R. (Danielle) Elle montre l'image. Veux-tu aller la coller, Danielle?

Q. Est-ce qu'elle a raison Danielle?

R. Oui

Q. Qui a la deuxième image du film... c'est Steve?

R. Oui (elle joue avec son amie)

Q. Et la troisième image, qui l'a, Christine?

R. (Christine) Quand elle voulait s'en aller et qu'elle a perdu son chemin.

Q. Qui a l'image suivante?

R. (Simon) (inaudible mais explique ce qu'il y a sur l'image et c'est correct)

Q. Veux-tu aller la coller Simon?

R. Simon va coller son image en-dessous de l'image identique du récit des enfants.

Q. Ah, est-ce que c'est là qui faut coller l'image dans le film, est-ce que c'est là qu'il faut la coller?

R. (Les autres enfants) Non

Q. Où est-ce qu'elle va, Simon, cette photo-là?

R. (Tania) A côté de la photo (Tania veut la mettre à la suite des images précédentes du film)

Q. Dans l'histoire que vous avez racontée, c'est juste, cette image-là elle vient à cet endroit là, mais dans le film, Simon, quand on a vu dans le film où est-ce qu'on l'a vue cette image-là? Après qu'elle image? Tu t'en souviens plus? ...

Q. Qui peut l'aider, Tania?

R. (Tania va coller l'image à la suite des précédentes du film)

Q. Tu t'en souvenais plus, Simon?

R. Non

Q. Donc, dans le film elle pleurait puis elle a pensé à son papa et à sa maman qui eux aussi pleuraient puis alors le papa s'est mis à la recherche, le papa est allé chercher après la Petite fleur, puis alors qu'est-ce qu'il s'est passé dans le film?

R. C'est ça (Philippe montre l'image suivante)

Q. Viens la coller, Philippe. Est-ce que c'est là qu'elle doit aller?

R. Non (il voulait la coller en-dessous de la position dans le récit original).

Q. Où est-ce qu'il doit la coller alors?

R. A côté de celle que j'ai montrée.

Q. Philippe a raison si je voulais la coller à l'endroit où on l'a raconté dans l'histoire en classe, il la collerait ici, mais dans le film c'est-à-dire quand le papa a retrouvé sa petite fille, on l'a vue ici.

Et la suivante alors?

R. (Steve P.) Mais c'est celle-ci, c'est quand le monsieur l'a retrouvée, quand elle lui a racontée l'histoire.

Q. Et la suivante, laquelle est-ce, la tienne Tania?

R. Oui

R. Et après c'est Steve.

R. (Steve) Oui c'est quand ils se sont retrouvés tous ensemble.

Q. Est-ce que quelqu'un maintenant serait capable de raconter l'histoire comme dans le film. Danielle serais-tu capable?

R. Non

Q. Qui va essayer de raconter cette histoire-là en commençant par ces images-là comme dans le film, Steve?

R. Ben là ils sont tous ensemble puis après elle va jouer chez son amie puis après elle s'est perdue dans le bois puis... (inaudible) puis son papa l'a retrouvée puis là c'est quand le monsieur l'a ramassée.

Q. Mais quand est-ce que ça s'est passé ceci, Steve (je montre le flash-back) Est-ce que ça s'est passé avant ou après ceci? (je montre P_1)

R. Avant

Q. C'est vrai, Danielle, quand le monsieur a ramassé la Petite fleur, c'était avant ou après que le papa l'a retrouvée.

R. Avant.

Q. T'as raison c'est vrai dans l'histoire le papa a retrouvé la Petite fleur

R. Après que elle aille ... qu'elle aille ... qu'elle s'est perdue dans le bois (Danielle)

Q. Qu'elle s'est perdue dans le bois ou que le monsieur l'a mise dans un pot de fleur.

R. Steve continue son histoire... (inaudible) puis là ils sont tous ensemble.

Q. Qui va venir me raconter l'histoire encore une fois, Steve?

R. (Steve) Oui mais c'est pas facile. Bon là ils sont toute la famille puis là elle demande à sa mère si elle pouvait allée jouer avec son amie Marguerite mais il faisait soir puis là elle a voulu aller à sa maison mais elle s'est perdue dans le bois puis là ses parents pleuraient puis là après son papa l'a retrouvée puis là le monsieur l'a ramassée.

Q. Ah, mais là tu dis que son papa l'a retrouvée puis après le monsieur l'a ramassée. C'est juste ça?

R. (Tous les enfants) Non

Q. Qu'est-ce qu'il faudrait dire alors pour que ce soit correct?

R. (Tania spontanément) Ben, il faudrait qui dise que maintenant que la petite racontait l'histoire à sa famille.

Q. Ce serait correct alors... Christine?

R. (Tous les enfants) Oui

Q. Comment est-ce qu'on ferait alors pour raconter ceci en commençant par cette image-là... On dirait: Le papa

R. (Christine) Le papa l'a trouvée puis la petite fille elle l'a raconté l'histoire.

Q. Qu'est-ce qu'elle a raconté alors?

R. (Christine) Ben que en premier que le monsieur qui l'avait était dans le bois puis elle pleurait puis le monsieur l'a apportée dans sa maison puis l'a mis dans un pot de fleur, là elle est allée voir sa maman.

Q. Ah, c'est ça est-ce que tu es d'accord avec ce que je viens de dire?

R. Oui.

Q. Bon, continue ton histoire alors? Donc, la petite fille raconte, qu'est-ce qu'elle raconte?...

R. Elle raconte que ce qui s'est passé, là le monsieur il l'a ramassée puis ils se sont retrouvé toute la famille.

Q. Si je vous demande dans l'histoire, quand est-ce que le monsieur a retrouvé la fleur?

R. ... long silence

R. (Simon) Quand elle était par terre.

Q. Christine, le monsieur dans l'histoire, est-ce qu'il a trouvé la fleur avant ou après que le papa retrouve sa petite fille?

R. (Christine, long silence) ... il l'a trouvée avant que le papa retrouve la Petite fleur.

Q. Et dans le film, est-ce qu'on l'a vu avant ou après?

R. Après.

Q. C'est vrai, dans le film on l'a vu après, mais dans l'histoire c'est avant.

Q. Est-ce que quelqu'un peut venir raconter l'histoire en racontant ce qu'il y a dans ces deux images-là?

R. (Tania) Bon ben ici ils l'ont trouvée puis là elle a conté l'histoire que le monsieur l'a ramassée dans le bois et pour qu'elle soit plus confortable il l'a mise dans un pot de fleur, puis elle a raconté l'histoire puis ils étaient tous ensemble (c'est difficile à décoder).

Q. Moi je vais dire une phrase et vous allez me dire si c'est correct ce que je dis... "La petite fille est allée se promener dans le bois avec sa petite amie. Elle a joué et puis elle s'est perdue, elle a pleuré et puis son papa a commencé à chercher après elle, il était inquiet puis son papa l'a trouvée et puis après un monsieur l'a prise dans ses bras puis l'a mise dans un pot de fleur".

(En fait, j'effectue une lecture linéaire en considérant le flash-back comme si il était à la suite de la séquence précédente en chronologiquement postérieur donc). Est-ce vrai?

R. (Les enfants) Non

Q. Qu'est-ce que j'ai fait comme erreur, Steve?

R. (Steve) Tu as dit que dans le bois-là son papa l'a trouvée dans le bois puis après le monsieur l'a trouvée, il l'a prise, il l'a mise dans le pot de fleur.

Q. Et ce n'est pas juste?

R. (Steve) Ben ce qui a de pas juste c'est que... je ne sais pas si j'ai bien entendu mais j'ai entendu dans l'histoire que le père l'a retrouvée, c'étais-tu dans le bois ou ben.

Q. Ben moi j'ai dit, je n'ai dit que cela, j'ai dit son papa l'a retrouvée... et puis après le monsieur l'a reprise dans le bois. Voilà ce que j'ai dit moi... C'est correct ou pas correct?

R. (Tania) Non. long silence...

Q. Toi Danielle, sais-tu pourquoi c'est pas correct?

R. (Danielle) Parce que, parce que tu sais là, parce que elle était... (inaudible) elle s'en allait, elle s'en allait avec elle dans le bois puis elle s'est perdue.

Q. Et ce n'est pas correct?

R. Non.

Q. Elle a voulu rentrer chez elle et elle s'est perdue dans le bois, ce n'est pas correct?

R. Non - oui mais... quand elle était allée se promener avec son amie dans le bois, elle jouait avec...

Q. Oui et si je dis: "Le papa a cherché la petite fille parce que elle n'était pas encore rentrée et puis qu'il était inquiet, il a tellement bien cherché qu'il a retrouvé sa petite fille (je me réfère toujours à l'ordre du film en montrant avec la main) après un monsieur l'a prise dans ses bras et l'a mise dans un pot en terre. Est-ce correct?

R. Non (Tania) hésitation des autres enfants.

Q. Qu'est-ce qui n'est pas correct? Simon qu'est-ce qui n'est pas correct?

R. (Simon) L'image, toi t'as dit que elle l'a trouvée puis là le monsieur l'a prise puis l'a mise dans un pot, c'est pas correct.

Q. Qu'est-ce qui s'est passé?

R. (Simon) Avant, il fallait que tu dises: Le monsieur l'a trouvée après que le monsieur l'ait mise dans un pot.

Q. Ah, c'est bien ça... en effet l'ordre du film n'est pas le même. Et si je raconte l'histoire en disant: Il a fait ceci et puis après il s'est passé ceci et puis après il s'est passé ceci... (je montre les photos correspondant de l'ordre filmique au tableau) il faut que je dise: Le papa a retrouvé la petite fille et puis la petite fille a raconté que avant, avant que le papa la trouve, il y a quelqu'un qui l'a prise et qui l'a mise dans un pot de fleur. Ca ça serait correct ça.

Q. Qui va me faire une belle phrase pour raconter les deux dessins ici?

R. (Tania) Ben le papa l'a retrouvée puis là elle a raconté l'histoire, elle a dit: Le monsieur l'a prise dans ses bras et l'a mise dans un pot de terre puis ils se sont retrouvés toute la famille ensemble.

Q. Ca c'est correct et si je dis une phrase ... "Le papa a retrouvé la Petite fleur après que le monsieur ait mis la Petite fleur dans un pot de terre... Est-ce correct?

R. (La plupart des enfants) Non, quelques-uns font oui de la tête puis changent d'avis, influencés par les autres... ce qui est le cas de Simon.

Q. Je répète la phrase: "Le papa a retrouvé sa petite fille après que le monsieur ait mis la Petite fleur dans le pot de terre.

R. (Les enfants) Non, ce n'est pas correct.

Q. Qu'est-ce qui faudrait dire alors?

R. (Danielle) Le papa l'a retrouvée mais il faudrait que tu dises la petite fille lui a raconté que le monsieur l'avait prise dans ses bras puis l'avait mise dans un pot de fleur.

Q. On pourrait le dire comme ça, mais si je dis... "Le papa a retrouvé la petite fille... après que le monsieur l'ait mise dans un pot de terre... Est-ce correct?

R. Non (plusieurs enfants)

Q. Et si je dis: "Le papa a retrouvé la petite fille mais avant un monsieur avait mis la Petite fleur dans un pot de fleur".

R. Oui - non (conflit)

Q. Je répète la phrase: "Le papa a retrouvé la Petite fleur après que le monsieur l'ait mise dans un pot de terre".

R. Oui - non (conflit) (Deux ou trois enfants lèvent le bras pour dire oui)

Q. Le papa a retrouvé sa petite fille mais avant le monsieur l'avait mise dans un pot de terre. Est-ce correct?

R. Silence

Q. Levez le bras, ceux qui disent oui... je répète la phrase une fois encore et puis tous les enfants sont d'accord cette fois pour dire oui.

Q. Je vais dire encore une fois la phrase maintenant autrement (je retourne près des images) "Le papa a retrouvé sa petite fille après que le monsieur l'a mise dans un pot de fleur".

R. Silence...

Q. Dans cette phrase-là, qu'est-ce qui se passe en premier?

R. Silence (je répète la phrase une nouvelle fois)

R. Silence... (Steve répond) C'est le monsieur qui l'a ramassée.

Q. C'est juste ça?

R. (Les autres enfants) Oui

Q. Ah bon, vous allez me dire si c'est correct maintenant la phrase (je reste en me référant toujours à la séquence des images mais cette fois dans l'histoire créée par les enfants) Je répète la phrase une nouvelle fois: "Le papa a retrouvé la petite fille après que le monsieur a mis la fleur dans un pot de fleur" (je fais les gestes avec la main de revenir en arrière) Est-ce correct?

R. Silence (je répète la phrase encore une fois)

R. Oui (la plupart des enfants) (Un ou deux enfants disent non)

Q. Qu'est-ce qui s'est passé en premier?

R. (Tania) Il l'a mise dans un pot de fleur.

Q. Et si je la dis, ici, maintenant cette phrase-là (en me référant à l'ordre filmique). Est-ce que ma phrase va toujours être correcte?

R. Un enfant dit: Non

Q. Je dis la phrase encore une fois.

R. Les enfants disent: "Oui c'est correct".

Q. Ce n'est pas facile hein les enfants.

R. (Steve) Je pensais que c'était facile, moi.

Fin de la séance.

Classe No 2
Groupe 3

Entrainement No 1

4 février 1981

Un petit garçon et une petite fille peut-il venir raconter l'histoire avec les dessins qui sont au tableau (dans l'ordre original)

R. Ça c'est la Petite fleur avec ses parents puis un soir elle est allée jouer avec son amie puis après ça (inaudible) s'en allait, un monsieur l'a prise puis après ça il l'a mis dans un pot de fleur puis après ça sa mère elle pleurait et son papa est allé la retrouver puis ils se sont retrouvés toute la famille.

Q. Ah, son papa l'a retrouvée. Et quand est-ce que son papa l'a retrouvée?

R. Le soir.

Q. Et quand le monsieur avait-il trouvé la Petite fleur?

R. Quand elle était tombée dans la bouette (boue)

Q. C'était avant ou après que le papa la retrouve?

R. Avant

Q. C'était avant ou après qu'elle se perde dans le bois?

R. Après

Q. Et le monsieur il l'avait mis la Petite fleur dans le pot en terre avant ou après que le papa l'ait retrouvée?

R. Avant (tous les enfants sont d'accord)
(Un enfant n'a apparamment pas compris)

Q. Veux-tu que je répète la question pour toi?

R. Oui.

Q. (Je vais près du récit photographique original) Le papa, ici, il a retrouvé la Petite fleur avant ou après que le monsieur la mette dans un pot de terre? Je répète avant ou après que le monsieur ait mis la Petite fleur dans le pot?

R. Après, dit la petite fille.

Q. Et ça alors, quand il a mis la Petite fleur dans le pot, est-ce que c'est avant ou après que le papa l'ait retrouvée?

R. Avant

Présentation de la séquence (en cours de visionnement lorsqu'on est arrivé à l'inversion provoquée par le flash-back réaction chez les enfants: "hey y manque des photos")

Q. Est-ce que c'est à peu près l'histoire que vous avez racontée vous-mêmes?

R. Oui.

Q. Tout à l'heure, François, tu disais qu'il manquait des images; est-ce qu'elles manquent, les images?

R. Non, c'est à cause que quand elle s'est perdue c'était après, c'était avant que le monsieur l'avait pris.

Q. Qu'est-ce qu'il y a de différent alors entre l'histoire racontée dans le film et l'histoire que vous avez racontée, est-ce vraiment tout à fait la même chose?

R. Oui - non (conflit)

Q. Qu'est-ce qui est le même, qu'est-ce qui n'est pas le même?

R. (François) Les dessins c'est les mêmes mais la parole c'est pas le même.

R. Quand la maman pleurait là, c'était pas droit parce que c'était pas trois images puis après on voyait la maman qui pleure (Vanessa) puis c'était pas les deux autres (elle voulait dire que c'était pas les deux autres images du flash-back) après lui.

Q. Mais est-ce que c'est les mêmes images?

R. Oui - non (conflit) C'était mêlé un peu.

Q. On va vous donner maintenant à chacun un dessin du film et vous allez essayer de le remettre dans l'ordre du film.

Les enfants n'ont aucune difficulté à classer les trois premières photos, les difficultés apparaissent lors de la quatrième photo: les enfants conservent l'ordre original, la photo 4 montant le monsieur trouvant la Petite fleur alors que dans le film la photo 4 présente les parents inquiets.

Q. Quand est-ce qu'on a vu cette photo-là dans le film? Directement après ça (au moment où elle pleurait)?

R. (Tous les enfants) Non

Q. Est-ce que je peux la mettre ici alors? (en position 4 dans l'ordre filmique)

R. Non (tous les enfants)

Q. Qu'est-ce qu'on a vu dans le film alors après que Petite fleur pleurait?

R. On l'a trouvée, elle s'est endormie quand elle s'est réveillée, le monsieur l'a prise (Vanessa garde l'ordre original)

Q. Ca c'est vrai c'est dans l'histoire, mais dans le film qu'est-ce qu'on a vu?

(On revient à la séquence. Le film reprend où la Petite fleur était perdue. On fait constater aux enfants que les trois premières images sont donc bien dans l'ordre correct.)

Q. Qu'est-ce qui s'est passé alors après ça?

R. Elle a pleuré (Qui ça elle?) La Petite fleur (Il s'agit toujours de la troisième image)

Q. Mais oui, mais après qu'est-ce qui s'est passé?

R. (Vanessa) C'est la maman, elle pleurait.

Q. Ah, qui a cette photo, la maman qui pleurait?

R. C'est François.

Q. Je vais mettre la photo alors (je mets la photo à la suite des trois premières. Les enfants protestent et veulent que je la mette en face de sa correspondante dans l'histoire original. Ce qui montre encore que les enfants veulent regarder l'ordre original où cette photo 4 dans le film à la position 6 dans l'histoire originale)

Q. Oui, mais dans le film quand est-ce qu'on l'a vue?

R. (Marie-Lou) Là (elle montre en position 4, réponse correcte)
(Un ou deux enfants persiste(nt) à dire: Non)

Je remontre encore une fois la séquence.
Un enfant persiste à dire que cette image n'est pas la même que l'original. (Après avoir contesté l'ordre filmique, pour continuer à contester, l'enfant est obligé de contester l'image elle-même, mais finalement elle est obligée d'admettre qu'il s'agit bien de la même image).

Q. Et qu'est-ce qui s'est passé alors après, dans le film?

R. (Vanessa) Le papa l'a retrouvée (réponse correcte)

Q. Qui a cette image où le papa l'a trouvée?

R. On retrouve l'image et on la colle.

Q. Comment se fait-il qu'on trouve cette image-là maintenant?

R. Plusieurs enfants. C'est tout mêlé.

(On remontre la suite de la séquence où on avait arrêté à la dernière présentation; les enfants peuvent ainsi contrôler si l'ordre filmique qu'ils ont inscrit au tableau correspond à l'ordre filmique réel)

Ordre est ainsi contrôlé que l'image où le monsieur prend la Petite fleur dans ses bras.

Q. Et après qu'est-ce qu'il va y avoir comme image?

R. C'est elle (les enfants montrent l'image au tableau de la suite originale où la Petite fleur est placée dans un pot de fleur)

Q. On va voir, continuons.

R. Oui c'est juste. On va la coller.

Q. Ah, c'est bien ça l'ordre du film, est-ce que quelqu'un peut venir raconter l'histoire comme dans le film. C'est-à-dire avec les images dans cet ordre là?

(Deux enfants seulement demandent à répondre)

R. (Vanessa) Ben là, la Petite fleur, elle, était avec ses parents, puis après elle est allée jouer avec son amie, puis après la Petite fleur pleurait

Q. Est-ce juste jusqu'à maintenant les amis?

R. Oui

R. (Vanessa continue) Puis après la maman elle était inquiète puis elle pleurait, le papa, il, avait dit qu'il allait aller la trouver, puis là le papa l'a retrouvée... silence... puis là le monsieur l'a trouvée.

Q. Et dans la vraie histoire, est-ce que c'est comme ça que ça se passe?

R. (Vanessa) Non

Q. Comment est-ce que ça se passe dans l'histoire alors, comment est-ce qu'il faut dire? ... Le papa l'a retrouvée...

R. Silence

Q. Moi, je vais dire une phrase et vous allez me dire si c'est juste. Ecoutez bien: "Le papa retrouve sa Petite fleur et puis après le monsieur prend la fleur dans ses bras" Est-ce correct?

R. (Tous les enfants) Non

Q. Je vais dire une autre phrase, maintenant. "Le papa retrouve la Petite fleur et la Petite fleur raconte à son papa (déjà les enfants disent: Oui) Il y a un monsieur qui m'avait trouvée dans le bois, il m'avait prise dans ses bras et m'avait mise dans un pot de terre". C'est correct ça?

R. Oui (tous les enfants)

Q. Une autre phrase, maintenant. "Le papa a retrouvé sa Petite fleur après que le monsieur ait trouvé sa Petite fleur et l'ait mise dans un pot". Est-ce correct?

R. Oui - non (conflit)

Q. Je vais redire la phrase, écoutez bien. "Le papa a retrouvé sa petite fille après que le monsieur ait mis la Petite fleur dans le pot de fleur" (j'utilise toujours les ordres pris au tableau comment référent) Est-ce correct?

R. (Tous les enfants, cette fois-ci ont l'air d'accord pour dire oui)

Q. Une autre phrase, maintenant. "Le papa a retrouvé la petite fille mais avant le monsieur avait mis la Petite fleur dans un pot...". Est-ce correct?

R. Non (Vanessa) D'autres enfants disent non comme Vanessa. Un seul enfant dit oui.

Q. Si je vous demandais quand est-ce dans l'histoire le monsieur va cueillir la fleur?

R. Avant. Dans l'histoire qu'on a fait c'est avant.

Q. Avant quoi?

R. Avant que le papa trouve sa petite fille (Marie-Claude)

Q. Ah c'est juste, donc le papa a retrouvé sa petite fille après...

R. (Marie-Claude) Après que le monsieur...

Q. Dans le film, quand est-ce qu'on voit le monsieur cueillir la fleur?

R. Après que son papa retrouve la Petite fleur.

Q. Dans le film, on voit après, mais dans l'histoire ça s'est passé avant.

R. (Marie-Claude) Oui

R. (Vanessa) Ca c'est correct (montre ordre original) mais ça c'est pas correct (montre l'ordre filmique)

Q. L'histoire n'est pas correcte?

R. (Vanessa) Non, parce que d'abord il a trouvé la petite fleur puis après le papa l'a retrouvée.

Q. L'histoire à la télévision, tu la trouvais correcte?

R. (Vanessa) Non

Q. Non, il y a des choses qui n'étaient pas vraies dans la télévision?

R. Je ne me rappelle plus

Le temps est écoulé, les enfants doivent partir. Séance terminée

Classe no 2
Groupe 1
6 février 1981

Intervention no 2

Tintin et le secret de la Licorne

1. Présentation de la première partie de la séquence avec arrêt après le premier flash-back.

2. Identification des personnages. Montre les photos du Capitaine et du Chevalier. Reconnaissez-vous ce personnage-là?

R. Oui

Q. Qui est-ce celui-ci?

R. Capitaine Haddock

Q. Et celui-là?

R. Capitaine Haddock
C'est son père. Ce n'est pas tout à fait Capitaine Haddock qu'il s'appelle c'est Chevalier de Haddock.

Q. Est-ce que c'est le même personnage?

R. Hésitation ... non

Q. Est-ce qu'ils vivaient en même temps ces personnages?

R. Non

Q. Est-ce qu'il y en a un qui vit toujours?

R. Oui, Capitaine Haddock

Q. Celui-là vit-il toujours? (Chevalier)

R. Non

Q. Il vivait quand celui-ci? (Chevalier)

R. Avant que ... avant

Q. Quand on les a vu à la télévision, lequel a-t-on vu d'abord?

R. Capitaine Haddock

Q. Et celui-ci on l'a vu après, comment s'appelle-t-il encore?

R. ... Chevalier

Q. Chevalier de Haddock, c'est le même nom mais ce n'est pas la même personne. On a vu celui-ci (Capitaine) et puis on a vu celui-là (Chevalier) comment se fait-il qu'on a d'abord vu le Capitaine alors que c'est le Chevalier qui vivait avant?

R. (Daphné) Oui mais c'est à cause que il l'avait montré puis après il était entrain de parler puis après il l'a montré ...

Q. Ah! oui tu veux dire qu'il a raconté l'histoire du Chevalier.

R. (Daphné) oui

Q. Pour ne pas oublier, on va coller les images sur les papiers au tableau. (Trente secondes d'enregistrement effacé)

Q. On va coller cette image et on va marquer que s'est arrivé avant pour bien s'en rappeler.

Q. Donc, le Chevalier quand est-ce arrivé dans l'histoire?

R. Avant

Q. Et celui-là s'est arrivé quand dans l'histoire?

R. Après

Q. Mais dans le film comment est-ce arrivé?

R. Ça avant (l'enfant montre le Capitaine) et ça après (en montrant le Chevalier)
?

Q. C'est vrai dans le film ce n'est pas tout à fait le même ordre dans l'histoire c'est l'ordre qui est au tableau (aucun enfant ne semble éprouver des difficultés à distinguer les deux ordres: ordre filmique vs ordre diégétique)

3. Suite de la séquence

Allez-y, placez votre photo en dessous du bon personnage.
(En fait les enfants restent assis et ordonnent les images entre eux en restant à leur place, faisant circuler les photos de main en main et discutant entre eux)

Seul Nicolas semble avoir quelques difficultés à reconnaître la dernière photo de la séquence du Chevalier. Les autres enfants corrigent ses réponses.

Q. Est-il mort le Chevalier de Haddock dans l'explosion?

R. (Tous) Non

Q. Le bateau a-t-il explosé avant ou après que le Chevalier se soit enfui?

R. (Daphné) Avant
(les autres) Après; parce que sinon il serait mort et s'il exploserait après il serait pas mort.

Q. Il s'est enfui avant que le bateau explose?

R. (tous) Oui

Q. Est-ce que le bateau a explosé avant ou après que le Chevalier se soit enfui?

R. Après

Q. Tu as entendu Daphné?
Mais c'est vrai que dans les images on a vu ... qu'est-ce que l'on a vu?

R. (Daphné) on a vu qu'il s'en allait après que il se soit enfui.

Q. C'est vrai, on a vu la suite après mais le bateau était déjà en train de couler.

Les enfants continuent à classer les photos mais cette fois en les collant au tableau. Ensuite un enfant vient raconter chaque séquence à partir des photos collées au tableau.

Q. Qu'est-ce qu'il se passe alors?
On a d'abord dans l'histoire le Capitaine Haddock qui se bat avec son coussin et puis

R. Il casse la chaîne de la lampe puis la lampe lui cogne la tête puis il tombe. Il est assommé un peu.

Q. Et ici qu'est-ce qu'il se passe?
Le Capitaine (pour le Chevalier)

R. Le Chevalier est attaché, il était prisonnier puis là il a ... (inaudible) il a allumé une explosion puis elle a toute fait ça puis là il était déjà rentré.

Q. Là qu'a-t-il allumé?

R. Une bombe

Q. Et là qu'est-ce qu'il se passe?

R. Ça explose, puis là le bateau coule puis là le Capitaine s'est en allé avant que

R. Pas le Capitaine, le Chevalier.

R. Le Chevalier s'est en allé avant que le bateau coule.

Q. Je vais vous donner des phrases et les amis vous allez dire si mes phrases sont correctes ou pas correctes pour raconter l'histoire.

Si on dit par exemple:

Le bateau explose après que le Chevalier a allumé le baril de poudre.
Est-ce correct?

R. Non, il faudrait qu'il l'allume avant pour que le bateau il soit explosé (Sheune) ... pas après
(Les autres enfants sont silencieux)

Q. Bon je vais répéter la phrase.
Le bateau explose après que le Chevalier a allumé la mèche.

R. Oui - non (conflit)

Q. Qui dit que c'est correct?
Je répète encore la phrase: Le bateau explose après que le Chevalier a allumé la mèche.

R. (Daphné) Oui, parce qu'il ne peut pas exploser avant que le Chevalier ait fait ça.

Q. Ecoute bien Sheune, regarde ma main (en montrant les deux photos référant) Le bateau a explosé (je montre l'explosion) après que (je remonte avec la main vers la photo précédente) le Chevalier a allumé la mèche.
C'est vrai?

R. Oui

Q. Es-tu d'accord Sheune?

R. Oui

Q. On va encore dire une belle phrase pour voir si vous avez bien compris.
Si je dis: avant que le bateau explose le Capitaine avait allumé la mèche.

R. Ça c'est juste (tous les enfants semblent d'accord)

Q. Si je dis: Le lustre est tombé sur la tête du Capitaine après qu'il l'a touché avec son sabre...

R. Oui (tous les enfants semblent d'accord)
(Sébastien reste silencieux, je m'adresse à lui; je répète la phrase en montrant les photos au tableau et en effectuant le mouvement de retour en arrière avec la main)

R. (Sébastien) Oui c'est juste

Q. Ecoute bien Sébastien une autre phrase: Le Capitaine a reçu le lustre sur la tête avant que il ne le touche avec son sabre. Est-ce juste?

R. (Sébastien) Oui
(D'autres enfants acquiescent à la réponse de Sébastien)

Q. Attention je répète la phrase: Le Capitaine a reçu le lustre sur la tête avant qu'il le touche avec son sabre.

R. Non ce n'est pas juste.

Q. Vous voyez la première fois je vous avais attrapés

R. Non pas moi

R. Tu avais été trop vite pour dire la phrase, je n'avais pas compris

Q. Une autre phrase: Le Capitaine est tombé par terre mais avant il a reçu le lustre sur la tête.

R. Oui c'est juste (tous)
(Sheune) à cause qu'il l'a touché puis il l'a reçu sur la tête puis il est tombé par terre

Q. Une autre phrase: Le Chevalier de Haddock s'est enfui après que le bateau a explosé. Est-ce juste?

R. Non (à peu près tous)

R. Non ce n'est pas juste parce qu'il s'est enfui avant que le bateau il ait explosé sinon il serait mort

Tentative de production en raison de la bonne qualité des réponses données à la compréhension d'énoncés inversés.

Q. Qui va me faire une belle phrase en racontant ceci c'est à dire (en montrant les photos) qu'il est prisonnier et que il allume le baril de poudre, mais attention il va commencer la phrase en commençant par cette image-là (je montre la deuxième image)

Sébastien veux-tu essayer?

R. Non

Q. Daphné veut essayer
On va d'abord demander à Martin (rappelons que Daphné avait réussi les descriptions induites au prétest)

Martin accepte

R. Martin: Le Chevalier a allumé le baril de poudre puis après il est attaché

Q. Est-ce vrai ça?

R. Non

Q. Qu'est-ce qu'il ne va pas dans ce que tu as dis?

R. Parce que c'est à l'envers, la phrase est à l'envers il faut dire: Il était attaché puis là il est allé allumer

Q. Il n'y a pas moyen de commencer par: Il a allumé le baril de poudre.

R. Ben oui

Q. Essaie un peu?

R. Il a allumé le baril puis là il s'est fait prendre puis il a été attaché

Q. Mais si on raconte ça, c'est pas la même histoire, on la raconte à l'envers. Mais est-ce que l'on peut conter la même histoire?

R. Oui (silence)
(Discussion entre les enfants)

Q. Essaie un peu Daphné?
(Daphné avait réussi une production de description induite au prétest)

R. (Daphné) c'est difficile... silence de tous les enfants
Il allume le baril de poudre après qu'il soit attaché.

Q. Bravo ... est-ce correct?

R. Les autres enfants: oui

Q. Qui va encore me faire une belle phrase avec ces deux images-là (je le montre au tableau) la première image on la reconnaît, il touche le lustre avec son sabre et puis là il le reçoit sur la tête ...

Qui va me faire une belle phrase en commençant par cette image-là (la deuxième) ... Nicolas ?

R. (Nicolas) Le Capitaine Haddock a reçu le lustre sur la tête après qu'il a touché le lustre avec la corde

Q. Bravo. Qui va me faire une belle phrase avec ces deux images-là? Et je montre avec la main les images.

R. Un troisième enfant: Le Capitaine a été assommé après qu'il a reçu le lustre sur la tête

Q. On peut inventer une phrase en choisissant ses images, qui va le faire?

R. (Daphné) Le Capitaine Haddock avait pris son épée puis avait fait tomber le lustre mais après que le Capitaine Haddock avait joué avec son épée puis il l'avait décrochée.

Q. Oh! oui le lustre lui est tombé sur la tête après qu'il avait joué avec son épée

Q. Qui va me faire encore une belle phrase avec les images où le bateau explose. Marie-Christine n'a pas encore fait de belles phrases... essaie un peu...

R. Le bateau a explosé après que le Chevalier mette le feu à la corde

Q. Trouvez-vous qu'elle a fait une belle phrase?

R. Oui

Q. Je vais faire une phrase, vous allez dire si elle est vraie?

Si je dis: Le bateau explose mais avant le Capitaine Haddock avait allumé le baril de poudre.

R. Oui - non (conflit)

Q. Je répète la phrase

R. Vrai (tous les enfants)

Q. Une autre phrase: Avant que le bateau il explose le Chevalier s'est enfui.

R. Oui

Q. Une plus difficile encore: Avant que le bateau explose, le Chevalier a allumé le baril de poudre.

R. Oui

Q. Le Chevalier a allumé le baril de poudre avant qu'il soit prisonnier.

R. Non

Classe no 2
Groupe no 2

6 février 1981

Intervention no 2

Tintin et le secret de la Licorne

1. Présentation de la première partie de la séquence avec arrêt après le premier flash-back.

2. Identification des personnages. L'expérimentateur montre les photos du Capitaine et du Chevalier.

Q. Celui-ci qui est-ce?

R. C'est le Capitaine Haddock

Q. Et celui-là qui est-ce?

R. C'est le Capitaine

Q. C'est le même?

R. Oui - non

(Difficulté d'enregistrement... l'expérimentateur rectifie avec les enfants l'identification du Chevalier de Haddock)

Q. Et celui-ci (le Chevalier) on l'a vu après?

R. Oui

Q. Mais lequel vivait en premier?

R. Les enfants montrent le Chevalier

Q. Donc, dans l'histoire lequel a vécu le premier?

R. Les enfants montrent aussi bien le Capitaine que le Chevalier (conflit)

Q. Lequel a vécu en premier?
(Les enfants ne comprennent pas la question)
Je repose la question: Lequel vivait en premier?

Les enfants montrent sans équivoque le Chevalier.

Q. Vous avez raison c'était du temps des pirates et maintenant il n'y en a plus. Et celui qui vit après... celui-là?

R. Oui, le Capitaine

Q. Donc si je dois mettre les images au tableau dans l'ordre de l'histoire, pas dans l'ordre du film, dans l'ordre de l'histoire.

Les enfants indiquent aussi bien le Chevalier que le Capitaine

Q. Lequel est le plus vieux personnage?

R. Les enfants sans ambiguité désignent le Chevalier

Q. Donc si c'est lui qui a vécu avant on va le mettre avant.

Q. Vous vous rappelez quand vous avez fait l'histoire de petites fleurs ... (je raconte l'histoire version des enfants)

R. Tania spontanément ... mais dans le film c'était pas pareil

Q. C'est ça et ici dans le film quel est le premier personnage qu'on a vu?

R. Les enfants indiquent le Capitaine

Q. Et dans l'histoire quel est le premier qui vivait?

R. Quelques enfants montrent le Chevalier (mais sans trop de certitude)

Q. Même si on l'a vu après ce personnage-là on sait que ça s'est passé avant

R. Tania spontanément moi je pensais que c'était les mêmes personnages

Q. A ce moment j'attire l'attention sur les indices visuels qui discriminent les personnages et les replaçant à nouveau dans leur époque.

L'expérimentateur présente alors deux images, une montrant Tintin discutant avec le Capitaine (photo no 4) et le Chevalier de Haddock regardant dans sa longue-vue vu de dos (photo no 3).

Les enfants n'ont aucune difficulté à les placer en dessous des personnages qui y correspondent.

L'expérimentateur dit: Le Capitaine Haddock raconte à Tintin ce qui s'est passé avant avec le Chevalier; les enfants sont tous d'accord.

3. Suite de la séquence.

4. Classement des photos (consignes habituelles)

Les enfants discutent entre eux, ils ont quelques difficultés à se coordonner. L'expérimentateur doit parfois intervenir pour rectifier l'identification de certaines photos. Finalement les photos sont placées dans un ordre correct.

Un enfant vient lire les images en verbalisant sa lecture.

Dans la deuxième série de photos, celle concernant le Chevalier, il subsiste une intervertion; le Chevalier allumant la mèche est placée incorrectement.

Q. Le bateau avait-il explosé à ce moment-là? (Je montre la photo du Chevalier allumant la mèche du baril)

Le Chevalier s'est-il enfui avant ou après que le bateau explose?

R. Avant, après (conflit)

Q. Donc, il s'est enfui après que le bateau explose?

R. Oui

Q. Il est mort alors...?

R. Oui (Je repasse la séquence concernée)

Q. Est-ce qu'il est mort le Chevalier?

R. Non, parce que il a dit qu'il a réussi à s'échapper

Q. Il a réussi à s'échapper avant ou après que le bateau explose?

R. Après

Q. Il est mort alors?

R. (Silence)

Q. Il a réussi à s'échapper avant que le bateau explose...
Là sur cette photo-là est-ce que le bateau a déjà explosé? (On montre la dernière image)
Qu'est-ce que l'on peut voir?...

R. Il est en train de couler

Q. Où est-ce qu'on va la mettre alors cette photo-là...

R. A la fin de tout

Q. Qui va venir raconter cette histoire-là maintenant?

R. Là c'est quand il est venu parler au Chevalier puis il a allumé la mèche puis le bateau a explosé puis il a coulé puis il a réussi à s'échapper avant puis après il était mort.

Q. Il est mort le Chevalier?

R. Oui

Q. Oui il est mort il y a longtemps, mais est-il mort ce jour-là?

R. Non

Q. Moi je vais aussi dire des histoires avec les images que vous avez mises et vous allez me dire si c'est vrai:

"Le Capitaine Haddock a reçu le lustre sur la tête après qu'il l'a décroché avec son épée". Est-ce que c'est vrai?

R. Non (tous)

Q. Je vais répéter la phrase en montrant avec mon doigt

"Le Capitaine Haddock a reçu le lustre sur la tête après qu'il l'avait touché avec son épée"

R. Non

Q. Qu'est-ce qu'il s'est passé après?

R. Ben il a levé son bras puis ça a tombé puis après il est tombé sur sa tête

Q. Et si je dis: Le Capitaine a reçu le lustre sur la tête mais avant il l'avait touché avec son épée

R. Oui

Q. Si je dis encore une phrase: Le Capitaine a reçu le lustre sur la tête après qu'il l'avait touché avec son sabre. Est-ce juste?

R. Oui (un peu timide) Quelques enfants ne sont pas d'accord (conflit)

Q. Je répète la phrase une troisième fois

R. Oui (timide)

Q. Une autre phrase maintenant: Le Capitaine est tombé par terre après avoir reçu le lustre sur la tête. Est-ce juste?

R. Oui - non

Q. Dans cette phrase-là, le Capitaine est tombé par terre après avoir reçu le lustre sur la tête, qu'est-ce qu'il se passe en deuxième?

R. Ben il l'avait touché puis il est tombé sur la tête puis là il est tombé par terre.

Q. Qu'est-ce qu'il s'est passé en dernier?

R. Quand il est tombé par terre

Q. Si je dis: Il est tombé par terre mais avant il avait reçu le lustre sur la tête. Est-ce juste?

R. Oui (tous)

Q. Il est tombé par terre après que il l'avait reçu sur la tête, est-ce juste?

R. Non

Q. Ce n'est pas vrai, qu'il est tombé par terre après (insistant sur le après en montrant les images) qu'il a reçu le lustre sur la tête?

R. Oui

Q. On va essayer une autre phrase avec le bateau qui explose, si je disais: Le bateau explosa après que le Capitaine avait allumé la mèche.

R. (Silence)

Q. Répétition une deuxième fois

R. (Silence)

Q. Troisième répétition en montrant au tableau

R. (Quelques enfants) Oui
C'est quoi une mèche?

Q. On explique à l'enfant
On répète à nouveau la phrase. Qui dit que ce n'est pas vrai?

R. (Hésitation)

Q. On répète une nouvelle fois la phrase

R. Tous les enfants disent que c'est vrai

Q. Et si je disais qu'il a allumé la bombe après qu'il avait été fait prisonnier, est-ce que c'est vrai?

R. Non

R. Il a été prisonnier puis il s'est enfui puis il a allumé la bombe

Q. Ah! oui c'est vrai il s'est enfui; il a allumé la bombe après que il s'est enfui, est-ce vrai?

R. Quelques enfants disent oui, finalement tous disent oui

Q. Et si je disais (en montrant les images) Il est dans sa chaloupe après que le bateau a explosé, est-ce vrai?

R. (Silence) Quelques enfants disent oui
Steve enchaîne avant le bateau il a explosé puis après il a été dans sa chaloupe

Q. En montrant les images je dis: Il est dans sa chaloupe après que ça explosé.

Ça explosé après qu'il a allumé la bombe.

Il avait allumé la bombe après qu'il se soit enfui.

Q. Si je dis: Il s'est enfui après qu'il a été prisonnier, est-ce vrai?

R. (Nombreuses hésitations) Oui - je ne sais pas

Q. Si je dis: Le Capitaine Haddock s'est enfui mais avant il avait été fait prisonnier.

R. Oui (unanime)

Q. Si je change un petit mot et que je dis: Il s'est enfui dans sa chaloupe après que il a été fait prisonnier. Est-ce juste?

Classe No 2

Groupe No 3

6 février 1981

Intervention No 2

Difficultés d'enregistrement:

Nous n'avons relevé aucune difficulté dans la première partie, tant dans l'identification des époques que dans la remise en ordre de chaque fil narratif.

Q. Est-ce vrai ou faux:
Le bateau explose puis après le chevalier allume la mèche?

R. Non (tous)
Vanessa spontanément: l'explosion c'est après qu'il a allumé

Q. Si on disait le bateau explose mais avant le chevalier a allumé la mèche

R. Silence "je ne comprends pas"

Q. On répète la phrase

R. (Tous) oui

Q. Si je dis "le bateau explose après que le Capitaine Haddock avait allumé la mèche"

R. Non parce que l'explosion c'était après qu'il a allumé (Vanessa)

R. (François) Non c'est la même question que tout à l'heure

Q. On répète la phrase plus lentement...
C'est juste?

R. Oui (Lyne hésite)

Q. Le chevalier s'est enfui avant que le bateau explose

R. Après

Q. C'est vrai si on regarde les photos on le voit ici qui s'enfuit après.
Si on dit le Capitaine Hadock a touché à la roue avant qu'elle lui tombe sur la tête...

R. (tous) Non

Q. On répète à nouveau en montrant les photos référant

R. Oui

Q. Vous êtes sûrs?
Avec son épée le Capitaine a touché à la roue avant qu'elle ne lui tombe sur la tête.

R. Oui (tous)

Q. Le Capitaine Haddock a reçu le lustre sur la tête après qu'il l'avait touché avec son épée

R. (François) Ben, il a touché la roue avant

Q. Oui mais je vais te dire une phrase (je la répète en montrant les photos) c'est juste?

R. Oui, tu es sûr?

Q. Le Capitaine a reçu le lustre sur la tête mais avant il l'avait touché avec son épée c'est vrai?

R. (tous) Non

Q. Ah si, c'est juste regardez mon doigt sur les photos (je répète la phrase en me déplaçant d'une photo référent à l'autre)

R. (tous) oui

Q. Regardez bien mon doigt encore
Le Capitaine a reçu le lustre sur la tête après qu'il l'avait touché avec son épée

R. Non (Vanessa) (les autres hésitent)

Q. Le Capitaine est tombé par terre après avoir reçu le lustre sur la tête

R. Silence

Q. Je répète en me servant du référent

R. Oui (tous)
Le chevalier Haddock s'est enfuit dans un bateau après avoir été fait prisonnier par les pirates

R. Oui - Non (Vanessa - Yannick): conflit

Q. On répète la phrase

R. Oui (tous)

Q. (On explique plus à Vanessa les contraintes sémantiques)

Q. Le Capitaine a allumé la mèche avant qu'il ait été fait prisonnier

R. Silence

Q. On répète

R. Non

Q. Qu'est ce qu'il faudrait dire?
Le Capitaine a allumé la mèche... (en montrant les images)

R. (Marie-Lou) ...après... après qu'il ait été...

Q. Après que le chevalier ait été fait prisonnier, c'est très bien...

Q. Quelqu'un pourrait-il raconter ce qui se passe mais en commençant par cette image-là

R. (Vanessa) Le bateau a explosé après qu'il a allumé la mèche

R. (tous) Oui

Q. Qui va faire une autre phrase avec ces images-là?

R. (François) Le Capitaine Haddock avait une épée puis il a touché la roue puis ça a fait que ça lui est tombée sur la tête

Q. Commence par cette image-là...

R. (François) je ne sais pas

Q. Essaie, qui va l'aider?

R. (Vanessa) La roue est tombée après qu'il a touché la roue

R. (François, spontanément) Il a touché la roue en premier, c'est ça que j'ai dit, puis après ça il est tombé sur la tête...

Q. Oui, elle a dit la même chose que toi mais elle l'a raconté autrement

R. (Vanessa) à l'envers ...

Q. Si tu veux

Q. Yannick ? Lyne? Je vais t'aider avec les images
Le Capitaine a reçu le lustre sur la tête... qu'est-ce qu'il faut dire...
avant qu'il a touché ou après qu'il a touché

R. Après

Q. Donc il a reçu le lustre sur la tête ... continue...

R. Après qu'il a touché

Q. Marie-Lou, tu reconnais les images? (on les décrit avec elle)

R. Il est tombé par terre après que la roue est tombée sur sa tête

Q. Très bien. Yannick, avec ces deux images-là?

R. Est-ce que je commence à reculon (si tu veux) le Capitaine Haddock
Le Chevalier a allumé la bombe après que le... Chevalier a attaché le Capitaine
c'est très bien,

Q. François, tu commence par cette image-là?

R. Il a touché...

Q. Non, par cette image-là ...

R. La roue a tombé sur sa tête avant... après que il a tué la roue

Q. Lyne, vas tu oser aussi tu les reconnais ces deux images-là?

R. Le bateau il a explosé avant...

Q. Avant?

R. Après qu'il a allumé
Le bateau a explosé après que le Chevalier a allumé la mèche

Q. Si je dis le bateau a explosé puis après le Chevalier a allumé la mèche?

R. (tous) Non

Q. Avant que le bateau explose le Chevalier a allumé la mèche

R. Oui - Non (conflit)

Q. Je répète la phrase

R. Tous disent oui

Q. Yannick? Quelle image préfères-tu? Vas-y commence

R. Le bateau explose avant qu'il a allumé la mèche

Q. Avant?

R. Après... après qu'il a allumé la mèche
Encore une fois
Le bateau explose avant que...

Q. Avant?

R. Après qu'il a allumé la mèche...
O.K.

Classe 2
11 février 1981

3ième entraînement

Groupe 1

Production de flash-back et production de descriptions induites

Q. (Consigne générale) Je vais vous raconter une histoire et vous allez me dire ce que je dois dessiner sur ces papiers qui sont au tableau pour le raconter avec des images comme dans un film.

Comment à votre avis, pourrait-on raconter avec les images d'un film cette histoire-ci?

Une petite fille avait été très heureuse avec son amie quand elles étaient petites, elles avaient joué ensemble dans la neige puis lorsqu'elle est devenue plus grande elle rencontre de nouveau son amie qui elle aussi a grandi puis ça ça lui fait repenser quand elle était petite.

Qu'est-ce que je dois faire comme dessin?

R. (Daphné) Tu dois dessiner les petites filles qui s'amusaient dans la neige

Q. C'est ça, ça ce serait mon premier dessin et le deuxième dessin qu'est-ce que ce serait?

R. (Daphné) Le deuxième dessin tu dois les dessiner grandes.

Q. C'est tout?

R. Oui.

R. (Daphné) Oh ... je crois que c'est le contraire.

Q. Si on dessine quand elles sont petites et puis quand elles sont grandes, est-ce que l'on va voir que la petite fille s'ennuie?

R. (Daphné) Non d'abord il faut que les grandes filles soient là et puis ça lui fait penser quand elles étaient petites et que elles jouaient dans la neige.

Q. Ah c'est ça! donc Daphné me dit qui faudrait peut-être que je les dessine grandes (je les dessine...) et tu as dit que...

R. Ça lui fait penser quand elles étaient petites

Q. Et puis après je dessinerai sur cette feuille-là quand elles étaient petites dans la neige.

R. Oui (tous).

Q. Comment raconterais-je l'histoire alors ici Elise?

R. (Elise) Les deux grandes filles se sont rencontrées et ça lui a fait penser à une quand elles jouaient ensemble quand elles étaient petites.

Q. C'est bien ça ... êtes-vous d'accord avec l'histoire d'Elise?

R. (Tous) Oui.

Q. Et si je vous racontais encore une histoire, vous seriez capable de me dire ce que je dois dessiner...

C'est l'histoire, je pense que vous la connaissez, d'un petit garçon qui avait passé ses vacances à la mer et s'était tellement bien amusé qu'il n'avait jamais oublié et un jour en hiver qu'il était seul chez lui qui regardait par la fenêtre et qui regardait tomber la neige et avait repensé à la plage et à ses jeux dans le sable...

Quelles images dois-je dessiner?

Q. Nicolas veux-tu essayer?

R. (Nicolas) En premier il jouait dans le sable, il pensait toujours puis un beau jour dans la fenêtre il voyait la neige tomber et il repensait à son où il est allé... (les autres complètent... à la plage)

Q. Quels dessins ferait-on alors Nicolas?

R. On fait un petit garçon qui joue dans le sable (ensuite... il vient chez lui, il regarde la neige tomber et puis ça fait un souvenir).

Q. Et comment est-ce qu'on va savoir qu'il pense alors...?

R. (Nicolas) On peut mettre une petite lampe.

Q. Oui mais comment on peut savoir qu'il pense à ses vacances,..?

R. (Martin) On fait un petit dessin de la plage par-dessus sa tête.

Q. C'est une bonne idée ça, mais comment est-ce qu'on racontera l'histoire alors...?

R. On dira le petit garçon est chez lui, il regarde tomber la neige...

R. (Tous les enfants répondent en même temps, inaudible)

Je dessine

Q. Comment est-ce qu'on raconterait alors ça?

R. (Sheune) On mettrait l'affaire pense en dernier.

Q. C'est ça et on dirait le petit garçon est chez lui, il regarde tomber la neige et puis...

R. (Sheune) On mettrait le petit garçon à la plage puis il s'endormit (?) que la neige le ferait penser à la plage.

Q. C'est ça si on le met en dernier, on aurait juste à dire qu'il repense à ça.

Production d'énoncés inversés

Q. Au fond vous la connaissiez cette histoire de la petite fille, c'était l'histoire de Candy qu'on avait vu l'autre jour à la télévision. Ça vous tenterait de la regarder encore?

(Présentation de la séquence contenant le premier flash-back du prétest)

Q. Est-ce que quelqu'un peut raconter ce qui s'est passé à partir du moment où Candy tenait Capucin dans ses bras. Qu'est-ce qui s'est passé Sébastien?

R. (Sébastien) Il s'est passé que... son amie elle revenait (puis...?) je ne me rappelle plus du reste...

Q. Qui va continuer... Nicolas?

R. (Nicolas) Après elle pensait que... quand... elle disait qu'elle jouait comme deux petites soeurs puis elle se rappelait quand elles jouaient dans la neige.

Q. C'est très bien. Maintenant je vais vous donner une image à chacun et vous allez essayer de me trouver l'image qui montre quand ça se passe maintenant c'est-à-dire quand elle raconte l'histoire.

R. Les enfants n'ont aucune difficulté à trouver cette image.

Q. Et les autres images alors? (les plans flash-back) Quand ça s'est passé alors...?

R. Après... quand elle pensait... c'était quand elles étaient nées en même temps.

Q. Oui, on l'a vu après mais quand est-ce que ça s'est passé?

R. Un enfant persiste à dire après.

Q. Candy est née après ça?

R. Non
(Les autres) Non, elle était née avant.

Q. Et si on mettait les images dans l'ordre où on les a vues, laquelle mettrait-on en premier (classement des flash-back)

Q. Et si on mettait cette fois les images dans l'ordre non pas l'ordre dans lequel où on les a vues mais dans l'ordre où ça s'est passé, quelle serait la première image?

R. Les enfants remontrent l'image de Candy avec Capucin (autrement dit les enfants comprennent que l'ordre où ça s'est passé signifie l'ordre où l'histoire a été racontée c'est-à-dire l'ordre filmique)

Q. Vous êtes bien sûr?

R. (Daphné) C'est à cause que on n'a pas l'image où elle a réveillé Capucin...

Q. C'est vrai, mais on n'a pas cette image-là ici... (je montre deux images, une du flash-back et celle où Candy a Capucin dans les bras)

En montrant Candy bébé je demande aux enfants mais ceci quand est-ce que ça s'est passé?

R. Avant quand elle était petite.

R. (Daphné) Quand elle était petite.

Q. Est-ce que ça s'est passé avant ou après (je montre P_1: Candy et Capucin dans ses bras)

R. (Daphné) Après.
(D'autres enfants) Avant.
(Daphné corrige) Avant

Q. Dans la vie de Candy c'est comme cela que ça s'est passé.

Les enfants continuent de classer toutes les autres photos au flash-back correctement.

Q. (Toutes les photos étant classées) Maintenant nous allons faire des belles phrases avec les photos qui sont au tableau.

Q. Qui va me faire une belle phrase avec ces deux photos-là?

R. (Daphné) Candy raconte à Capucin qu'elle va venir, Annie, puis elle repense quand elles étaient plus petites.

Q. (Je substitue un flash-back par un autre flash-back de la même séquence de deux photos)

R. (Elise) Bon ben Candy dit à Capucin qu'Annie va venir puis elle pense quand elles faisaient des bonshommes de neige souvent avec Annie.

Q. Très bien, qui va faire une autre phrase?

R. (Sheune) Elle dit à Capucin qu'elles sontaient (étaient) comme deux petites soeurs.

Q. C'est vrai si je voulais faire à peu près la même phrase je dirais: Candy raconte à Capucin que avant elles étaient comme deux petites soeurs. C'est juste?

R. (Tous) Oui

Q. Martin essaie de faire une belle phrase avec ces deux images-là?

R. (Martin) Candy disait à Capucin qu'Annie doit venir puis l'autre image c'est quand elle s'en allait.

Q. Bien, mais il faut dans ta phrase on dise que ça c'était avant.

R. Après (Quoi après?) Ben ça là le chariot avec Annie (ce qui est faux)

R. Annie disait à Capucin qu'Annie va venir après que...

Q. Je suppose que tu veux dire que Candy raconte à Capucin qu'Annie allait venir après que Annie était partie. C'est ça que tu veux dire?

Présentation des séquences d'événements indépendants à verbaliser.
Première séquence avec arrêt sur la dernière image (La fille arrose les fleurs et le petit garçon a terminé de clouer).

Q. Si je disais: Le petit garçon a cloué avant que la petite fille arrose. Est-ce vrai Sébastien?

R. Oui (Les autres aussi sont d'accord)

Q. Si je dis: Le petit garçon a cloué après que la petite fille a arrosé. Est-ce vrai Elise?

R. Non
(Les autres sont d'accord)

Q. Si je dis: La petite fille a arrosé après que le garçon a cloué. Martin?

R. (Martin) Non

Q. (Regarde bien, je répète la phrase en montrant l'image)

R. Oh oui, oui

Q. Si je dis une phrase qui est presque pareille. La petite fille a arrosé et après le garçon a cloué?

R. Non (tous sauf Nicolas qui reste silencieux)

Q. Et Nicolas n'a pas répondu lui. Je vais lui donner une phrase pour voir s'il a compris.

Si je dis: La petite fille a arrosé après le petit garçon qui a cloué.

R. (Nicolas) Non (c'est vrai mais j'ai fait une laide phrase hein)

Q. Si je dis: Le petit garçon a cloué et la petite fille avait arrosé. Est-ce vrai?

R. Non

Q. Et Sébastien, il n'a encore rien dit: Avant que la petite fille arrose, le petit garçon avait cloué. C'est vrai tout le monde est d'accord.

R. Oui

Q. Les autres sont d'accord?

R. Oui

Présentation de la séquence no 2

Q. Martin?

R. La petite fille a arrosé avant que le garçon cloue.

(Un autre enfant) Le petit garçon cloue après que la petite fille arrose (phrase émise spontanément)

Q. Je vais essayer une autre phrase. Si je dis: Le garçon cloue avant la petite fille avait arrosé.

R. Non (tous) (Alors que la phrase est correcte)

Séquence 3

Q. Ici, on va vous laisser dire les phrases (pas d'image arrêtée sur l'écran pour la première séquence)

R. Sébastien: Le petit garçon a mis le poêlon sur la cuisinière avant qu'il décroche le téléphone.

Q. Fais un peu la même phrase, mais en commençant par: Il a pris le téléphone.

R. (Sébastien) Il a pris le téléphone après que il a mis la patente sur le poêle.

R. (Martin) Il a (inaudible) le téléphone après qu'il ait... avant après qu'il ait mis le poêlon sur la cuisinière (la cuisinière)

Q. Est-ce juste?

R. (Tous les enfants répondent oui)

Séquence 4, arrêt sur image fixe où les deux actants sont visibles

R. (Sheune) Le lapin est monté pour manger la carotte avant que le monsieur ait pris le cerf-volant pour le faire voler.

Q. Et si on commençait par le monsieur?

R. (Sheune) Le monsieur a fait voler le cerf-volant avant que le lapin mange la carotte.

Q. Est-ce que c'est vrai qu'il a mangé avant?

R. (Les autres enfants) Non, après.

Q. Sheune tu vas essayer de refaire ta phrase, mais je vais te montrer la dernière image pour t'aider. Refais un peu ta belle phrase en commençant par ce que fait le garçon.

R. Le monsieur il fait voler le cerf-volant avant que le lapin il mange la carotte (faux).

Q. Ce n'est pas vrai donc, qu'est-ce qui est vrai alors?

R. (Sheune) C'est le lapin qui a mangé la carotte avant que le monsieur il ait pris son cerf-volant.

Q. Et si je voulais commencer par le monsieur quand même alors?

R. (Sheune) Il montait pour prendre le cerf-volant puis le lapin il a monté après pour manger la carotte.

Q. Est-ce que c'est vrai que le lapin a monté après, regarde sur l'image?

R. (Sheune) Ben il était déjà monté.

Q. Donc, il y a quelque chose qui ne va pas alors. Est-ce que quelqu'un d'autre pourrait faire la phrase?

R. En commençant par le monsieur?

Q. Oui (on a arrêté l'histoire juste. juste avant que le garçon arrive).

R. Le garçon il a monté après que le lapin il mange sa carotte.

Q. Oui c'est vrai il est allé chercher sa carotte, c'est après que le garçon est monté. C'est juste ça Martin?

R. Oui.

Q. Et si tu faisais la phrase non pas avec monté mais avec le cerf-volant. Qu'est-ce que tu dirais?

R. (Martin) Je dirais le monsieur est venu chercher le cerf-volant apr... av... avant que le lapin est venu chercher la carotte (faux)

Q. Est-ce que c'est vrai?

R. (Tous les enfants) Non.

Q. Alors vas-y, il faut dire quelque chose qui est vrai.

R. (Martin) Le monsieur est venu chercher le cerf-volant après que le lapin est venu chercher la carotte.

Q. En effet, regarde (on remonte la séquence)
Le monsieur est bien venu après chercher son cerf-volant.

Séquence 5

Q. J'aimerais que ce soit Elise qui fasse une phrase maintenant (image arrêtée sur la dernière action avec le dernier actant)

R. L'oiseau est venu prendre quelque chose dans un verre puis le monsieur est venu poser la barrière.

Q. Est-ce vrai?

R. Silence d'Elise.

Q. Dans cette image-là, on ne voit pas ce qui s'est passé avant. Est-ce qu'il y aurait moyen de faire une phrase en disant aussi ce qui s'est passé avant?

R. (Elise) L'oiseau est venu après que le monsieur a posé la barrière.

Q. Daphné, il y a longtemps que tu n'as pas fait une belle phrase, vas-y Daphné dis une belle phrase en commençant par cette image-là.

R. L'oiseau est arrivé après que le monsieur a cloué la barrière puis il a mangé tout ce qui avait dedans...

Dernière séquence

R. (Nicolas spontanément) La madame vient prendre le poêle après que le petit garçon prend le téléphone (faux)

Q. Regarde bien avec l'image

R. La maman est venue après que le petit garçon

Q. Que s'est-il passé Sébastien?

R. La madame est venue chercher le poêle avant que le petit garçon prenne le téléphone.

R. (Martin) Le petit garçon est allé chercher le téléphone... (Et si on voulait parler de la maman?)

R. (Martin) La maman est venue chercher le téléphone a... avant que le petit garçon prenne le téléphone.

Q. Et si je voulais faire la phrase en commençant par le petit garçon, Martin?

R. (Martin) Le petit garçon est venu chercher le téléphone a... après que la maman est venue chercher le poêle.

Q. Et toi Nicolas? Corrige l'erreur que tu as faite tout à l'heure.

R. (Nicolas) La maman est venue chercher le poêle avant que le petit garçon prenne le téléphone.

Q. Maintenant c'est Elise qui va faire la dernière phrase, mais sans aucune image (on enlève l'image de l'écran).

R. (Elise) Le petit garçon est venu chercher le téléphone après que la maman est venue chercher la poêle.

11 février 1981

3ième intervention

Groupe 2

Compréhension et production de flash-back

Consigne: Vous allez me dire ce que je dois dessiner sur les feuilles que j'ai collées ici au tableau, ce que je dois dessiner pour faire un film sur l'histoire que je vais vous raconter.

"Il était une fois une petite fille qui avait joué avec une amie quand elle était petite. Elle s'était tellement bien amusée, elle jouait avec elle dans la neige. Et puis le temps passe, la petite fille a grandi, elle est devenue très grande. Et puis un beau jour, elle rencontre de nouveau son amie. En voyant son amie, elle repense à tout ce qui s'était passé avant quand elle était heureuse.

R. Comme Candy là (Steve C.).

Q. En effet comme tu dis, ça lui ressemble un peu

Q. Dites-moi ce que je dois dessiner?

R. (Tania) Quand elle était petite et l'autre un dessin quand elle était grande avec son amie.

Q. Mais il faut aussi que je montre qu'elle pensait...

R. (Tania) Ben tu fais une affaire de même (Tania dessine dans l'espace une bulle)

Q. Je ne comprends pas; une sorte de bulle?

R. (Steve) Oui tu fais comme une ampoule.

Q. OK mais que devrais-je mettre dans la bulle?

R. Ben c'est comme une ampoule d'électricité.

Q. Oui, on va savoir qu'elle pense mais à quoi on ne le saura pas?

R. Silence...
(Tania) On devrait peut être dessiner quand elle était petite avec son amie.

Q. Où ça...?

R. (Tania) Mais dans la bulle...

Q. Je m'exécute, je fais des dessins en commençant par les deux jeunes filles qui se rencontrent.

Q. Où devrais-je la mettre cette image-là?

R. Les enfants indiquent en deuxième position.

Q. Et là que devrais-je dessiner alors (en montrant la première feuille blanche)?

R. Quand elles sont petites.

R. (Tania) Ah tu as pas dessiné quand elle pensait.

Q. Ah oui c'est vrai, je n'ai pas dessiné quand elle pensait.

Q. Qu'est-ce que je devrais dessiner alors dans la bulle?

R. (Tania) Quand elle était petite, petite.

Q. Je m'exécute (... bon comment devrais-je faire pour raconter ça?)

R. Spontanément (Tania)
Bon ben moi je dirais, le premier dessin (que je n'ai pas dessiné d'ailleurs) quand elle était petite, qu'elle jouait avec son amie puis elle a grandi puis elle a vu son amie, puis elle a pensé quand elle était petite avec son amie.

Q. Donc elle a rencontré son amie puis elle a repensé quand elle était petite. C'est ça?

R. (Tous les enfants) Oui.

Compréhension de flash-back

Q. C'est vrai ça ressemble à l'histoire de Candy, mais on va la revoir parce que je ne sais pas si tout le monde avait bien compris ce qui s'était passé.

On remontre la séquence contenant le premier flash-back montré au prétest.

Q. Est-ce que quelqu'un peut raconter ce qui s'est passé, Christine veux-tu essayer? Donc Candy raconte à Capucin ce qui s'est passé, et puis?

R. (Christine) Silence...

Q. Simon veux-tu aider Christine?

R. (Simon) Le monsieur est arrivé puis il a dit il y a une petite fille qui va venir puis là elle est allée réveiller Capucin, là elle a pensé à sa petite amie.

Q. Qu'est-ce qu'elle a pensé?

R. (Steve) Quand elle était petite, qu'elle jouait dans la neige avec elle.

Q. Et quoi encore?

R. (Steve) En été quand elles jouaient dans les feuilles.

Q. Et tout ça ça s'était passé quand alors dans la vie de Candy?

R. (Plusieurs enfants) Quand elle était (inaudible) quand elle était petite.

Q. Parmi les photos que j'ai distribuées, qui pourrait me montrer la première image qu'on a vue?

R. (Martin) Il montre la photo correcte. Les autres enfants sont d'accord, il va la coller.

Q. Et les images qu'on a vues juste après?

R. Christine répond correctement, elle va la coller à côté de la précédente (il s'agit de Candy bébé)

Q. Et cette image-là ça s'est passé quand dans la vie de Candy, avant ou après ceci (en montrant P_1)

R. Silence

Q. Je répète la question, quand elle était bébé, ceci, quand est-ce que ça s'est passé, avant ou après ceci (P_1)

R. (Philippe, Christine et Tania disent avant)

Q. Et après, qu'est-ce qu'on a vu?

Les enfants choisissent un autre flash-back.

Q. Et là, quand on voit Annie et Candy avec le bonhomme de neige, est-ce quand elle avait joué avec Annie dans la neige, est-ce que c'était avant ou après ceci?

R. Avant - après (conflit)

Q. Ben oui c'était avant quand elle avait joué avec ceci (en montrant l'image) c'était quand elle était petite ou quand elle était plus grande?

R. Quand elle était petite.

Q. Philippe, est-ce qu'elle était plus petite que là (P_1)?

R. Oui

Q. Donc c'était?

R. Avant

Q. On l'a vue après mais dans sa vie à elle c'était avant.

Q. Et toi Steve, quelle photo as-tu?

R. Quand elle était dans la voiture.

Q. Et ça Philippe, quand ça s'est passé avant quand elle était petite ou après quand elle était grande?

R. Après.

R. (Tania) Après puisque elle a grandi sûrement

(Les enfants, cette fois-ci, prennent comme référent à l'intérieur même des flash-back les images où Candy était plus petite)

Q. Et dans la vie de Candy, est-ce que ça s'est passé après cette image-là?

R. Non (faux)

Q. Est-ce qu'elle était plus grande là que là?

R. Oui.

Q. Est-ce que ça s'est passé après alors?

R. Oui.

Q. Je vais te poser une question difficile maintenant (toujours à Philippe) Et là quand Annie est partie, est-ce que ça s'est passé dans la vie de Candy avant ce moment-là ou après ce moment-là?

R. Après (faux)

Q. Ah oui? (je vais alors chercher les photos référent P_1 et le flash-back en question pour les amener sous les yeux de l'enfant)

(Pendant ce temps-là les enfants discutent entre eux afin de placer cette image correctement parmi les autres flash-back mais pas par rapport à P_1)

Q. Et cette image-ci, qu'est-ce que c'est?

R. Quand elle a réveillé Capucin parce qu'elle était contente.

Q. C'est ça, je remontre la séquence filmique correspondante.

Q. Vous avez reconnu les images qu'on vient de voir? (Alors je me livre à la démonstration en interrogeant les enfants de l'antériorité du flash-back par rapport à P_1 et P_2 en prenant comme référent des indices comme: là elle était grande, là elle était plus petite, etc.. A la fin, les enfants conviennent que le moment du départ d'Annie est antérieur à P_1 et P_2 c'était avant)

R. C'est quand Annie s'en allait chez elle.

Q. Simon, ceci quand ça s'est passé, avant ou après ceci (F par rapport à P_1 et P_2)

R. (Simon) Avant.

Q. Et celle-là où est-ce qu'on va la coller (dernière image de flash-back)

R. A la fin.

Q. Qu'est-ce qu'elle signifie celle-là?

R. (Steve) C'est quand elle pensait. (C'est ça c'est quand elle était triste de voir partir son amie Annie)

Q. Toutes ces photos-là (montrant la série de flash-back, c'est toutes des choses auxquelles Candy pensait, des choses quand elle était plus petite, donc des choses qui sont arrivées avant. Candy pensait à des choses qui lui sont arrivées quand elle était plus jeune).

R. (Tania spontanément) Et ça a commencé quand elle était petit bébé.

Q. (En me référant au dessin du tableau censé représenter une production de flash-back) Où est-ce que je devrais mettre toutes ces photos-là dans le dessin que j'ai fait ici au tableau?

R. Quand elle était petite.

Q. Je devrais les mettre dans une autre image ou je pourrais les mettre ici dans le rond (la bulle de production de flash-back de tout à l'heure).

R. Ici,
Dans une autre image, mais quand elle était petite.

Q. Quand elle pensait, quand elle était petite, c'est ça?

R. Les enfants font oui de la tête.

Tentative de production d'énoncés inversés à la lecture de flash-back

Q. Est-ce que on peut essayer maintenant de raconter des petits morceaux d'histoire à l'aide des images?

Je vais par exemple, prendre ces deux images-là (P_1 e t le premier flash-back, Candy bébé)

Simon, peux-tu essayer de raconter?

R. Oui, elle a dit à Capucin qu'une petite fille arrivait, là elle avait pensé qu'elle était petite.

Q. C'est ça, elle a repensé au moment quand elle était petite.

Q. Quelqu'un d'autre pourrait-il me faire une belle phrase et me raconter ceci (remplacement du flash-back par un autre).

R. (Christine) C'est quand elle a pris Capucin pour le réveiller. Là elle pensait quand elle était petite et qu'elle jouait dans la neige avec le bonhomme de neige.

Q. Et si je dis: Candy raconte à Capucin que avant elle avait joué avec Annie dans la neige, est-ce que c'est juste?

R. (Plusieurs enfants) Non

Q. Je vais répéter ma phrase. Candy raconte à Capucin que avant quand elle était petite, elle avait joué avec Annie dans la neige.

R. (Tania) Oui
Un ou deux autres enfants disent oui à sa suite.

Q. C'est vrai, ceci ça s'est passé avant?

R. Oui.

R. (Tania spontanément) Au début, on a dit non, on s'est trompé.

Q. C'est vrai, c'est très difficile ça n'a l'air de rien mais les questions qu'on vous pose sont très difficiles.

On va essayer avec une autre photo maintenant. Vous la reconnaissez, c'est quand Candy joue dans les prés et dans les champs avec des fleurs. Essaie un peu de raconter l'histoire à une autre enfant.

R. (Christine) Là Candy réveille Capucin pou. lui dire qu'Annie viendrait puis là elle s'est rappelé quand elle était petite (Que s'est-elle rappelé?) quand elle jouait dans les champs.

Q. Donc elle réveille Capucin puis elle s'est rappelé quand elle était petite qu'elle jouait avec Annie dans les champs.

Q. Et si je dis la phrase comme ceci. Candy en annonçant la nouvelle à Capucin que Annie allait venir, elle pensait que avant elle avait joué avec Annie dans les prés et dans les fleurs. Est-ce que c'est vrai?

R. Non.

Q. Je vais répéter la phrase, écoutez bien. Candy raconte à Capucin que avant elle avait joué dans les prés avec Annie.

R. Oui.

Q. (Levez un peu le bras ceux qui disent oui)
Seulement Steve C. hésite.

Q. C'était correct donc Tania, tu as vu que tout à l'heure tu t'étais trompée en répondant trop vite. Et toi Steve P., veux-tu essayer de faire une belle phrase avec ces deux images-là?

R. (Steve P.) Là elle annonçait la nouvelle à Capucin puis là elle s'est rappelé quand elle était petite puis après... long silence ... là elles sontaient (étaient) toutes les deux petites.

Q. Et si je dis: Candy a sauté, a joué avec Capucin... après que elle avait été petite fille avec Annie au foyer de poney. Est-ce que c'est vrai?

R. Silence... hésitation

On montre la suite de la séquence télévisée. La séquence terminée.

Q. Qui peut raconter ce qui s'est passé, Daniel?

R. (Non de la tête)

Q. Philippe?

R. (Non de la tête)

R. (Simon) Ben Annie, la petite fille est arrivée dans un chariot puis là Capucin est parti puis là la petite fille a pensé quand elle était petite.

Q. Elle épluchait quoi?

R. (Des fruits) après elle est devenue choquée puis là Candy est allée chercher Capucin.

Q. Ça cette photo-là (F) c'était quand elle était petite ou est-ce maintenant?

R. Quand elle était petite (tous les enfants semblent d'accord).

Q. Et cette photo-ci (on voit seulement Capucin recevant un fruit sur la tête).

R. Ben quand elle était petite (tous les enfants ont l'air d'accord).

Q. Et lui, il était petit aussi alors Capucin?

R. Oui.

Q. Et si on avait ça à raconter ces deux photos-là?
Allez Simon vas-y.

R. (Simon) Capucin était caché derrière le buisson, là il est allé sur la petite fille puis là la petite fille s'est rappelé quand elle était petite (Et que s'était-il passé?) bien il y a un légume qui était tombé sur la tête de Capucin.

Q. Qui va raconter une histoire avec ces deux images-là où on voit Annie qui pense et quand elle coupe les légumes, les fruits?

R. (Tania) Ben Capucin est venu sur sa robe, bon là elle a regardé puis elle a pensé quand elle était petite que Capucin il est venu puis il lui jetait tous les légumes puis il y a un légume qui lui est tombé sur la tête.

Q. Bon maintenant, je vais vous poser une question. Est-ce vrai si je vous dis que Capucin s'est pris à la robe d'Annie après que il est sorti du buisson. Est-ce que c'est vrai?

R. (Steve) Non

Q. Que faudrait-il dire alors Steve?

R. Que Capucin était en arrière du buisson puis après ça il est allé dessus la robe.

Q. Si je dis: Il s'est accroché à la robe puis après il est sorti du buisson, est-ce que c'est vrai?

R. Non (tous les enfants)

Q. Attention maintenant, une autre phrase. Si je dis: Il s'est accroché à la robe de Annie après qu'il était sorti du buisson. Est-ce que c'est vrai?

R. Tous les enfants disent non, sauf Tania qui hésite.

Q. Tu n'es pas sûre Tania, tu veux que je répète la phrase? Écoutez bien ceux qui disent non parce que vous n'avez pas raison.

Capucin s'est accroché à la robe d'Annie après que il était sorti du buisson. (je montre sur les images en même temps) Est-ce que c'est vrai?

R. (Tous) Oui.

Q. C'est vrai, c'est très difficile quand on entend le mot "après" il faut faire très attention.

Si je disais: Il s'est accroché à la robe de Annie puis après il est sorti du buisson. Est-ce vrai?

R. Non (tous les enfants)

Q. Et si je disais: Annie coupe les fruits et puis après Capucin a reçu le fruit sur la tête.

R. Oui (tous les enfants)

Q. Si je dis: Capucin a reçu le fruit sur la tête puis après Annie a coupé les fruits.

R. Non (tous les enfants)

Q. Si je dis: Capucin a reçu le fruit sur la tête mais avant Annie avait coupé les fruits.

R. Oui (la plupart des enfants)

Q. Si je dis: Capucin a reçu le fruit sur la tête après que Annie les avait coupés.

R. Oui - non (trois enfants disent oui)

Q. Je répète encore une fois la phrase.
Christine dit oui. Mais peut-être que les enfants vont être capables de continuer des phrases. Si je dis: Capucin a reçu le fruit sur la tête avant que ou après que ...

R. Après (les enfants disent après)

Q. Continuez?

R. (Christine continue) Après que elle coupait...

Q. Si je dis: Annie a repris Candy dans ses bras puis après Madame Bryton a parlé avec Annie, est-ce que c'est vrai?

R. La plupart des enfants disent oui, un seul dit non.

Q. Si je dis: Madame Bryton a parlé avec Annie mais avant Candy avait été rechercher Capucin.

R. Non... (faux)

Q. Je répète une nouvelle fois la phrase.

R. (Tous les enfants ensemble) Oui

Q. Bravo (les enfants répondent très rapidement et souvent de façons erronées lorsqu'on leur laisse un peu plus de temps, on répète une seconde fois la phrase après avoir donné de feed-back, ils répondent alors correctement)

Q. Madame Bryton a parlé avec Annie après que Candy avait repris Capucin dans les bras.

R. Beaucoup d'hésitation
Deux enfants semblent avoir la réponse correcte.

Q. Je répète la phrase pour les indécis.

Q. Christine, est-ce que c'est vrai?

R. Non (Qu'est-ce qui s'est passé alors?) Elle a pris Capucin après ça elle a parlé.

Q. N'est-ce pas ce que je dis, est-ce que elle a parlé avant ou après, elle a parlé avant ou après qu'elle prenne Capucin dans les bras?

R. Après.

Q. Je répète encore la phrase correcte à deux reprises (en prenant toujours les photos comme référent)

R. (Tous les enfants disent oui c'est correct)

P.S. Nous n'avons pas fait un compte rendu complet de cette séance d'entraînement; nous n'avons repris que les interactions relatives à l'apprentissage visé.

11 février 1981

31ème intervention

Groupe 3

Consigne identique au deuxième groupe concernant la production de flash-back.

R. (François) Tu vas dessiner quand elle était petite et qu'elle jouait dans la neige...

Q. Et puis après?

R. (François) Qu'elle jouait dans le sable (Et puis?) Ben que sa mère (?) elle pensait quand elle jouait dans le sable...

Q. Comment est-ce qu'on va faire pour montrer qu'elle pense?

R. (François) On va mettre quelque chose sur la tête qu'elle pense.

Q. Ah oui, on peut mettre la bulle sur la tête de quelqu'un, sur la tête de qui?

R. (François) la maman (?!)

Q. Donc OK, je vais dessiner la grande personne là (je dessine les adultes) et je vais dessiner la bulle et qu'est-ce que je vais mettre dans la bulle?

R. (François et Yannick) On va mettre ça: quand elle était petite.

Q. Oui, mais qu'est-ce que je vais dessiner?

R. Ben l'autre petite fille.

Q. Mais qu'est-ce qu'elles font?

R. Elles jouent dans la neige (Yannick)

Q. (Je dessine ce qu'il faut) et si je prends ce dessin-là, est-ce que quelqu'un peut me raconter l'histoire?

R. Silence (Donc elle rencontre son amie...)

R. (Yannick) Elle pense que elle jouait avec son amie dans la neige

Q. Elle pense qu'elle est en train de jouer avec son amie dans la neige?

R. (Yannick) Oui.

Q. Ou bien est-ce qu'elle pense quand elle était petite et qu'elle jouait dans la neige?

R. (Yannick) Quand elle était petite et qu'elle jouait dans la neige...

Q. Elle pensait à quelque chose qui s'était passé pas mal avant quand elle était petite. Est-ce qu'on n'avait pas vu une histoire à peu près semblable avec Candy?

R. Oui.

On remontre la séquence de Candy.

Q. Qu'est-ce qui va raconter ce qui s'est passé?

R. (Marie-Christine) Bon il y a le grand-père qui, il y a Candy que Annie Bryton allait venir puis Candy réveille Capucin puis elle lui a annoncé la nouvelle.

Q. Est-ce qu'on a vu d'autres choses?

R. (Vanessa) Il jouait dans la neige.

Q. Comment ça il jouait dans la neige? Ils ont commencé à jouer dans la neige?

R. Non, elle pensait quand elle était petite.

R. (François) Puis le jour qu'elle était partie c'était le jour le plus triste de sa vie.

Q. Et au fond, quand est-ce qu'elle est partie Annie?

R. (Vanessa) Après que elle avait joué avec son amie.

Q. Après qu'elle avait joué à, c'est bien ça.

Compréhension de flash-back

(Distribution des photos relatives à la première séquence de flash-back)

Là, les photos on peut les placer de différentes façons. C'est comme dans l'histoire de la petite fleur, on a vu qu'il y avait plusieurs façons de la raconter. Ces photos-ci, on ne va pas les placer comme on les a vues à la télévision. On va essayer de les placer dans l'ordre où ça s'est passé dans la vie de Candy.

Ceux qui ont des photos de Candy quand elle était petite ils vont les mettre au début.

Q. Qui a la photo de Candy quand elle était toute petite?

R. Les enfants n'ont aucune difficulté à la repérer.

Q. Qui a la photo qui vient juste après?

R. François amène sa photo (tous les autres enfants sont d'accord)

(Les photos sont collées au tableau)

Q. Où est la photo suivante?

R. Lyne montre sa photo.

Q. Qu'est-ce que c'est ça cette photo-là Lyne?

R. C'est quand elle jouait avec son amie (Où?) dans les fleurs.

Q. Et cette photo-ci, quand va-t-on la mettre (je montre P_1 Candy plus âgée)

R. En premier, quand elle pense.

Q. En premier dans le film c'est vrai, mais dans sa vie à elle... est-ce que ça s'est passé avant ou après ceci (en montrant les flash-back).

R. Deux ou trois enfants disent avant, d'autres disent après (conflit).

Q. Avant quoi? (à François)

R. (François) Ben, avant Annie elle avait dit qu'elle viendrait dans dix ans (?!).

Q. Dans le film oui.

R. (Vanessa intervient) non c'est ça qui vient après.

Q. Oui Vanessa, va coller ta photo.

Les enfants vont coller les autres photos du flash-back.

Q. Tout ça qui est au tableau, toutes ces photos, ça s'est passé quand elle était grande ou quand elle était petite?

R. (Tous) Quand elle était petite.

Q. Tout ceci qui est au tableau, ça s'est passé avant ou après ceci (P_1 au moment où Candy pensait).

R. Avant (deux ou trois enfants disent avant, les autres s'abstiennent).

Q. Ceci, ça s'est passé quand elle était petite ou quand elle était grande (en montrant P_1).

R. Quand elle était grande (tous les enfants sont d'accord).

Q. En montrant les flash-back, est-ce que Candy avait déjà Capucin à ce moment-là?

R. (Tous les enfants) Non.

On colle toutes les photos autres que le flash-back à la suite des flash-back.

Q. Est-ce que Monsieur Desrosiers a parlé avec Candy avant ou après que Candy a fait sauter Capucin dans ses bras?

R. (Tous) Avant.

Q. Où est-ce que je vais la mettre alors cette photo-là?

R. Tu vas la mettre avant que Capucin saute (on colle la photo).

Q. Est-ce que Monsieur Desrosiers a parlé avec Candy avant ou après que Candy raconte l'histoire? (je montre les photos du doigt).

R. Avant - après (conflit)

Q. Qui dit avant, levez le bras? (Seule Marie-Lou n'a pas levé le bras)

Q. Tu dis après, toi, Marie-Lou? (je corrige sa réponse en retournant à l'histoire)

Production d'énoncés inversés

(Consigne générale: Qui va faire une belle phrase avec ces deux images-là? Les enfants ont en même temps sous les yeux deux images ordonnées, la première étant P_1 et la seconde étant un des flash-back.

R. (Vanessa) Candy dit à Capucin... très long silence (j'interviens: comment va-t-on faire pour parler de cela (F)) de nouveau silence.

Elle dit qu'elle pensait qu'elle était bébé.

Q. Elle pensait quand elle était bébé, c'est ça... et si je disais: Candy raconte à Capucin que avant elle était comme une petite soeur d'Annie... est-ce que c'est vrai?

R. Silence

Q. Levez un peu le bras, ceux qui pensent que c'est vrai.

Q. Marie-Christine, est-ce vrai que Candy raconte à Capucin que avant c'était comme un peu comme si elle était la soeur de Annie?

R. Marie-Christine fait oui de la tête.

Q. On va faire une autre phrase pour Marie-Lou (on change le flash-back 1 par le flash-back 2). Peux-tu dire ce qui se passe avec cette histoire-là Marie-Lou?

R. Marie-Lou reste silencieuse.

Yannick demande à répondre.

R. (Yannick) Elle pensait quand elle jouait dans la neige avec Annie.

Q. C'est ça, elle était avec Capucin et elle pensait quand elle jouait dans la neige avec Annie. Est-ce que c'est vrai si je dis que: elle a joué dans la neige avec Annie puis après elle a raconté l'histoire à Capucin, est-ce vrai?

R. Les enfants hésitent, Yannick, non.

Q. Mais oui c'est vrai. Vous êtes fatigués hen les enfants, je pense qu'on va s'arrêter.

Verbalisation (compréhension de descriptions induites)
(On montre une séquence de deux événements indépendants, la première montre un petit garçon qui cloue et ensuite une petite fille qui arrose les fleurs mais le garçon reste sur l'écran lorsqu'il a fini son action; ceci implique que les deux actants sont visibles sur l'écran).

Q. Vous allez me dire si la phrase que je dis est vraie: "La petite fille a arrosé après que le petit garçon a cloué"(à ce moment-là les enfants peuvent voir sur l'écran l'image arrêtée où l'on voit la petite fille en action et le petit garçon passif)

R. Silence... l'un après l'autre les enfants disent oui, un seul enfant dit non

Q. Et si je dis: "Le petit garçon a cloué après que la petite fille a arrosé"

R. Immédiatement, non (les enfants sont tous d'accord pour dire non)

Q. Si je dis: "La petite fille arrose et après le petit garçon cloue".

R. ... silence

Q. Je répète la phrase.

R. Pendant que j'ai répété la phrase les enfants disent non.

Q. On va poser une question à Lyne maintenant parce qu'elle n'a pas répondu tout à l'heure. Si je dis: "La petite fille a arrosé après que le petit garçon a cloué"

R. Non, le petit garçon a cloué avant que la petite fille arrose les fleurs.

Q. Ça c'est vrai, mais écoute bien ce que je vais te dire. Regarde bien avec mon doigt sur l'écran. "La petite fille arrose (je montre la petite fille sur l'écran) après que (mon doigt se déplace) le petit garçon a cloué (je montre le petit garçon)". Est-ce vrai?

R. Oui

Q. Bien sûr, quand on regarde l'image c'est un peu plus facile (je répète la phrase en refaisant les gestes). Si je dis: "La petite fille arrose mais avant le petit garçon avait cloué". Est-ce vrai, Yannick?

R. Oui. (Les autres enfants sont d'accord)

(Présentation de la séquence 2 identique à la précédente sauf que c'est le garçon qui agit en deuxième lieu)

Q. Qu'est-ce qui est différent cette fois-ci?

R. (Vanessa) La petite fille elle arrose avant que le monsieur il cloue (l'image est visible sur l'écran).

Q. Ah! et le monsieur alors il cloue... Marie-Lou?

R. (Marie-Lou) ... après

Q. Après quoi?

Q. ... silence (veux-tu l'aider Yannick?) Le petit garçon il cloue...

R. (Yannick)... après qu'elle arrose les fleurs.

Q. En effet, c'est ça la grosse différence. On va voir si François a bien regardé... "Avant que le petit garçon cloue, la petite fille avait arrosé". C'est juste?

R. (François) Oui (D'autres enfants sont d'accord, quelques abstentions)

Q. Je vais répéter la phrase.

R. (Tous les enfants cette fois disent oui) .

Classe No 2
Groupe 2

13 février 1981

Intervention No 4

Compréhension d'énoncés inversés

Consigne générale: Je vais vous dire des phrases et vous allez me dire si c'est vrai ou faux.

Présentation de la première séquence: Le petit garçon cloue puis la petite fille arrose

Q. Le petit garçon a cloué avant la petite fille.

R. (Simon) Non, parce que la petite fille n'a même pas cloué.

Q. Le petit garçon a cloué avant que la petite fille arrose (sur l'écran l'image arrêtée est toujours visible)

R. (Tous les enfants) Oui, c'est vrai.

Q. Une autre phrase: "Le petit garçon a cloué et puis après la petite fille a arrosé"

R. (Certains enfants disent c'est faux, d'autres disent c'est vrai) (conflit) ... moment de silence (L'image fixe est toujours visible sur l'écran)... les enfants qui avaient dit que c'est faux corrigent leur réponse spontanément en disant c'est vrai.

Q. Vous voyez ce n'est pas si facile que ça, il faut réfléchir avant de répondre. Je répète la phrase.

R. (Christine qui avait répondu correctement avec la structure avant que) C'est vrai, c'est la même chose que moi, mais c'est à cause que tu n'avais pas dit les mêmes mots.

Q. "La petite fille a arrosé après que le petit garçon a cloué".

R. silence... quelques élèves lèvent le bras et disent que c'est vrai.

Q. Je répète la phrase.
Qui dit que c'est faux (Philippe lève le bras, mais se ravise en voyant les autres bras baissés)

Q. Ah! tu dis que c'est vrai maintenant Philippe. Qu'est-ce qui est vrai?

R. (Philippe) Ben le gars il a cloué et puis après la petite fille elle a arrosé.

Q. Et si je dis: "La petite fille a arrosé après que le petit garçon a cloué" (et je montre sur l'écran l'image arrêtée sur les personnages) Est-ce que c'est vrai?

R. Non c'est faux.

Q. Comment est-ce qu'on va lui expliquer alors? (je reviens sur l'écran en découpant ma phrase) La petite fille a arrosé (je montre la petite fille en train d'arroser en image arrêtée)... elle arrose hein là Philippe? (R: Oui) et le petit garçon, est-ce qu'il cloue toujours?

R. (Philippe) Non

Q. Je répète: "La petite fille arrose (en montrant sur l'écran) après que le petit garçon a cloué (et je montre sur l'écran)

R. (Philippe) Oui c'est vrai.

Q. Je vais vous poser une question encore plus difficile maintenant: "Avant que la petite fille arrose, le petit garçon a cloué".

R. C'est vrai (tous les enfants sont d'accord)

Q. Je répète la phrase en montrant sur l'écran.

R. De nouveau, tous en choeur. Oui c'est vrai (seul Steve n'a pas répondu, il hésite encore)

Q. Regardez l'image ça vous aide à répondre.

Q. Une phrase encore plus difficile maintenant: "La petite fille a arrosé les fleurs quand le garçon avait cloué" (répété une seconde fois)

R. (Tania) Non, c'est faux.

Q. Ah! je pense que c'est vrai. Écoute un peu la phrase encore une fois.

Q. "Le petit garçon arrose les fleurs quand le petit garçon avait fini d'arroser".

R. (Tania) Oh! j'avais compris en même temps.

Q. Tu as raison Tania, la première fois ce que j'avais dit n'était pas tout à fait correct.

Présentation de la seconde séquence (La petite fille arrose puis après le garçon cloue)

R. (Simon veut faire une phrase) La petite fille est arrivée avant que le petit garçon aille clouer.

Q. Tu ne dis pas ce que le petit garçon ou la petite fille faisait?

R. (Simon) Ben la petite fille elle arrosait puis le petit gars il clouait.

R. (Tania veut faire une autre phrase spontanément) La petite fille elle a arrosé mais avant le petit garçon il a cloué (faux)

Q. En se référant à l'image arrêtée. Est-ce que la petite fille a fini d'arroser?

R. (Tania) Non

Q. Comment il faudrait dire alors?

R. (Tania) La petite fille elle a arrosé puis après le petit gars il a cloué.

Q. Et si je voulais faire la même phrase mais en commençant par le petit garçon, comment devrais-je dire?

R. (Tania) Le petit garçon il a cloué puis après que la petite fille elle a arrosé (faux)

Q. La petite fille a arrosé après? Regarde l'image

R. Non

Q. Mais qu'est-ce qu'il faut dire alors?

R. (Tania) La petite fille elle a arrosé puis après le petit garçon il a cloué.

Q. Et si je dis: "Le petit garçon a cloué après que la petite fille a arrosé"

R. (Tania de la tête) Non

Q. Je répète la phrase mais en montrant sur l'écran.

R. (Tania d'un air décidé) Oui

Q. Les autres enfants sont d'accord?

R. Oui

R. (Tania spontanément) Oui c'est vrai que ... elle a arrosé après le garçon (ce qui est faux d'ailleurs)

Q. Est-ce que c'est vrai si je dis: "Le petit garçon cloue puis après la petite fille arrose". Est-ce que c'est vrai?

R. Plusieurs enfants disent oui (or c'est faux) à l'exception de Simon, Christine.

Q. Je répète ma phrase en montrant sur l'écran.

R. Tous les enfants cette fois, non c'est faux.

Présentation de la séquence No 3 (Un petit lapin vient chercher une fleur et un petit garçon vient jouer avec son cerf-volant)

Q. Qu'est-ce qui s'est passé? Oui Steve P.

R. (Steve) Le lapin est allé chercher un jouet (une fleur) puis après le monsieur est arrivé puis il est allé voler son cerf-volant.

Q. C'est ça il est allé faire voler son cerf-volant.
(Un enfant dit: "allé prendre son cerf-volant")

Q. Est-ce que quelqu'un est capable maintenant de raconter cette histoire-là mais en commençant par parler du monsieur (l'image est arrêtée sur les deux actants simultanément visibles, le lapin tenant sa fleur et le monsieur "faisant voler son cerf-volant".)

R. (Tania) Le monsieur a pris le cerf-volant puis après le lapin est venu (c'est faux).

Q. Est-ce qu'il est venu après le lapin?

R. (Tania) Non, le monsieur a pris le cerf-volant puis avant le lapin est venu chercher sa fleur.

Q. Ça c'est bon, le monsieur a pris son cerf-volant <u>mais</u> avant le lapin était venu chercher sa fleur. C'est vrai ça les amis?

R. Oui

Q. Qui va encore me faire une belle phrase en commençant par le monsieur.

R. (Simon) (je l'aide un peu en commençant la phrase. Le monsieur a pris son cerf-volant... Simon continue après que (un enfant intervient avant: avant)

Q. Oui mais on peut dire après que aussi, c'est juste on peut dire après que le lapin est venu chercher sa fleur...
Est-ce juste?

R. (Tania) Non

R. (Steve C.) Le lapin est venu chercher sa fleur puis après le monsieur est venu chercher le cerf-volant.

Q. Et oui et si je dis: "Le monsieur est venu chercher son cerf-volant après que le lapin est venu chercher sa fleur" c'est juste hein, non? Le monsieur est venu chercher son cerf-volant après... après que le lapin est venu chercher sa fleur, est-ce juste? (on montre sur l'écran les personnages correspondants)

R. Les enfants disent oui de la tête (les enfants commençant à être un peu fatigués, nous observons une baisse de motivation aussi proposons-nous aux enfants un jeu en deux équipes. La consigne étant que chaque équipe doit faire une phrase différente de l'autre équipe pour marquer un point. Philippe décide de rentrer en classe, il est fatigué, nous le laissons partir)

Présentation de la séquence suivante.

Le jeu consiste à dire une phrase pour raconter ce qui s'est passé et l'autre équipe contrôle si c'est juste.

Q. Commençons d'abord par l'équipe des filles, Danielle vas-y fais une phrase:

R. (Danielle) Bon, le petit gars s'en allait mettre le poêlon sur le rond (sous-entendu de la cuisinière) puis là il entend le téléphone puis il s'en va répondre.

Q. Est-ce juste les garçons?

R. Oui

Q. Les garçons, voulez-vous faire une autre phrase?

R. Le monsieur est allé mettre son chaudron sur le poêle après il est allé répondre (pendant tout cet exercice, l'image est arrêtée sur la séquence où l'individu répond au téléphone)

Q. C'est juste les filles?

R. Oui

Spontanément un enfant demande s'il peut commencer la phrase par le téléphone

R. (Tania) Le monsieur il voulait répondre au téléphone mais avant il a mis le chaudron sur le poêle.

Tous les enfants disent oui c'est correct (ce système de jeu semble avoir redonné un nouveau regain d'intérêt pour l'activité)

Q. Vous, les garçons vous allez maintenant être obligés de faire une phrase en commençant par le garçon ou le téléphone.
Vas-y Steve P.?

R. (Steve P.) Bon ben le gars, il est allé répondre au téléphone puis avant il avait mis son chaudron sur le poêle.

Q. C'est juste?

R. Tous les enfants (l'équipe des filles y compris) Oui

Q. Est-ce qu'on pose des questions maintenant pour voir si les équipes comprennent bien ce qu'on dit?

Q. Christine dans l'équipe des filles, est-ce que la phrase que je dis est vraie: "Le garçon a répondu au téléphone après avoir apporté la poêle".

R. Silence de Christine.

Q. On répète la phrase.

R. Christine silence.

On désigne Simon pour qu'il réponde.

R. (Simon) Je pense que c'est oui ou non, je ne suis pas sûr.

R. (Steve) C'est faux.

R. (Tania) C'est vrai.

Q. C'est vrai, les filles ont gagné.

Q. En montrant sur l'écran, est-ce vrai qu'il a répondu au téléphone après avoir déposé le poêlon? (je montre sur l'écran le personnage répondant au téléphone et le poêlon déjà déposé sur la cuisinière)

R. Les enfants, (les garçons) conviennent que oui.

Q. Le poêlon où est-il là? (sur la cuisinière)

Q. Une autre phrase maintenant. "Le petit garçon a répondu au téléphone après qu'il avait déposé le poêlon sur la cuisinière".

R. (Simon) Vrai.

Q. Est-ce vrai, les filles?

R. Oui (tous semblent d'accord)

Présentation de la séquence suivante.

Q. Simon tu veux répondre?

"Le monsieur a posé la barrière après le corbeau ou la corneille est venu(e) pour boire de l'eau". D'accord?

R. Oui (tous et toutes)

Q. Les filles vont faire une phrase aussi... Danielle?

R. (Danielle) Le monsieur a mis la clôture av... avant que il, la corneille, aille... été boire de l'eau.

Q. Est-ce correct, les gars?

R. Oui

Q. Maintenant, les garçons vont avoir à faire une phrase plus difficile en commençant par parler de la corneille.

R. (Steve) Ben là le corbeau il est allé boire puis là le monsieur est allé mettre la clôture av... avant puis là...

Q. Répète un peu ta phrase, Steve, je crois que ça va bien, il me semble que tu y arrives.

R. Le corbeau est allé boire... avant le monsieur est allé poser la clôture.

Q. Est-ce juste, les filles?

R. Oui

Q. Mais les filles ont droit aussi de faire une phrase en commençant par le corbeau.

Q. Christine essaie de faire une phrase en commençant par le corbeau... Regarde bien l'image, parce qu'elle va peut-être pouvoir t'aider...(silence) ... le corbeau (le silence s'allonge) quelqu'un veut aider Christine dans l'équipe des filles? Vas-y Tania...

R. (Tania) Le corbeau est venu voir puis avant le monsieur est venu mettre la clôture.

Q. C'est vrai c'est une belle phrase mais c'est la même que Steve P. de tout à l'heure. Essaie de dire une autre phrase qui dit la même chose mais qui n'est pas tout à fait la même.

R. (Tania) Mais d'abord, est-ce que je peux commencer par le garçon?

Q. Ah! non il faut commencer par le corbeau.

R. (Tania) Le corbeau est venu boire... silence, rire de Tania... le corbeau est venu boire

Q. Si je t'aidais et si je disais: "Le corbeau est venu boire... après que"

R. (Tania enchaîne) après que le monsieur est venu mettre la clôture.

Q. Une autre phrase, si je dis: "Le garçon est venu porter la clôture avant que le corbeau vienne boire". Est-ce vrai?

R. Faux (Simon) les autres se taisent.

Q. Je répète la phrase.

R. (Steve) Vrai

Q. Mais oui c'est vrai, je montre sur l'écran en répétant la phrase.

R. Les filles enchaînent c'est vrai, c'est vrai.

Q. Une phrase beaucoup plus difficile maintenant. "Avant que le corbeau vienne boire, le garçon était venu poser la clôture".

R. (Tous les enfants immédiatement) C'est vrai.

Présentation de la dernière séquence

R. (Spontanément Danielle) La petite fille s'en va enlever le poêlon de dessus le fourneau et le petit gars s'en va (inaudible) si c'est prêt puis il descend avec une ... (inaudible)

Q. C'est correct, on peut dire la phrase un peu plus courte mais c'est correct. La petite fille est venue chercher le poêlon puis le petit gars est venu chercher le téléphone.

Q. Qui va faire une phrase en commençant par le petit garçon?

R. (Simon) Je suis pas sûr.

Q. Essaie parce que tu peux te faire aider par Yannick... je 'ui commence la phrase. Le petit garçon... (Simon continue) le petit garçon a pris le téléphone puis avant la petite fille prend la poêle. Tu vois tu es capable.

Q. Qui va me faire encore une phrase en commençant par le petit garçon.

R. (Tania) Le petit garçon est venu prendre le téléphone... silence... mais avant (ah! ça on l'a déjà dit Tania, une autre manière...) mais avant que elle aille...

Q. Avant que?

R. Avant que elle aille chercher la poêle (Danielle)

Q. C'est avant que elle aille...

R. (Tania, je crois que je l'ai) Le petit gars est venu chercher le téléphone mais après là... silence... après le ... silence... après (rire de Tania)

Q. Je reprends sa phrase: "Le petit garçon a pris le téléphone après...

R. (Tania) Que

Q. C'est ça...

R. (Tania d'un seul jet) Après que la petite fille est venue chercher le poêle.

Q. Bravo.

R. (Yannick) Est-ce que je peux encore faire une phrase? (Yannick spontanément)

Q. D'accord, tu peux commencer par ce que tu veux, par la fille c'est plus facile.

R. (Yannick) Alors je commence par le petit gars.
Le petit gars est venu chercher le téléphone mais avant la fille était venue chercher le poêle.

Q. Est-ce vrai, Simon?

R. (Simon avec une moue) Oui

Classe No 2
Groupe 3

13 février 1981

Intervention No 4

Compréhension d'énoncés inversés (rappel rapide sous forme de jeu du vrai et du faux)

Séquence 1

Q. Si je dis: "Le garçon cloue mais avant la fille avait arrosé (cette phrase est fausse)

R. (Vanessa) Non. Les autres enfants (silence et changent d'avis et répondent oui)

Q. Qui dit oui?

R. Tous les bras sont levés sauf un.

Q. On répète la phrase. Est-ce vrai?

R. (Vanessa) J'ai pas compris la phrase.

Q. On répète la phrase une troisième fois.

R. (Vanessa) Oui. Les autres sont silencieux.

Q. On vous a attrapés parce que c'est faux. Comme tu l'avais dit d'ailleurs au début Vanessa (l'image est toujours visible sur l'écran). Le garçon avait cloué mais c'est après que la fille a arrosé. Regardez sur l'écran.

R. Ah! oui disent en choeur les enfants.

Q. "La fille arrose les fleurs mais avant le garçon avait cloué"

R. Long silence (l'image arrêtée est toujours visible sur l'écran avec A_1 immobile et A_2 effectuant petit A_2)

Q. Je répète la phrase une deuxième fois.

R. Yannick et tous les autres enfants sont d'accord (Il avait d'ailleurs levé le bras pour répondre)

Q. Une question très diffile maintenant. Ecoutez. "La petite fille a arrosé les fleurs après que le petit garçon avait cloué"

R. Certains enfants disent non, d'autres disent oui (conflit)

Q. Je répète la phrase une seconde fois.

R. Tous les enfants disent oui (Marie-Christine et Marie-Lou avaient pris l'initiative, les autres ont peut-être fait que suivre; François montre des signes de fatigue déjà)

Q. Une autre phrase. "Le garçon avait cloué avant que la fille arrose les fleurs".

R. (Marie-Lou) Oui (tous les autres enfants sont d'accord)

Production d'énoncés inversés

(On passe directement à la séquence 3 après ce rapide rappel)

Q. Qui va me dire ce qui s'est passé?(l'équipe des filles)

R. (Vanessa) Le lapin il est monté puis il a pris une petite fleur, le monsieur il est monté puis il a pris le cerf-volant.

Q. Donc, le lapin a pris la fleur puis après le monsieur est venu chercher le cerf-volant. (Tous les enfants sont d'accord)

Q. Qui dans l'autre équipe va me faire une phrase mais pas la même. Il faut chaque fois faire une différente.

R. (François) La même?

Q. Non pas la même. La même histoire mais pas la même phrase.

R. (François) Ben là ça a commencé le petit lapin est sorti de son trou, ben là il est monté, il est allé chercher une fleur et puis il l'a sentie puis là le monsieur est venu sur son cerf-volant puis il a joué avec.

Q. Ça c'est vrai, tu as ajouté des choses à l'histoire. Mais si on voulait faire une phrase qui est vraie mais pas n'importe quelle phrase, une phrase qui commence par dire ce que fait le garçon.

R. (Marie-Christine) Le lapin... (Ah! non en commençant par le petit garçon) Le petit garçon est venu chercher le cerf-volant mais avant le lapin est venu chercher le bouquet de fleurs.

Q. Est-ce vrai dans l'équipe des garçons?

R. Tous les enfants disent oui.

Q. Les garçons, essayez un peu aussi de faire une phrase qui commence aussi par le garçon. Il faut que ce soit une phrase vraie, parce que l'autre équipe va contrôler si c'est vrai.

R. (Yannick) Le monsieur est allé chercher son cerf-volant avant que (se corrige immédiatement) après que la petite fille... le lapin a cherché les fleurs.

Q. Est-ce qu'elle est vraie sa phrase?

R. (Tous les enfants) Oui

Q. Et si je disais: "Avant que le garçon prenne le cerf-volant, le petit lapin est venu chercher sa fleur".

R. (Tous les enfants) Oui

Q. Une autre phrase maintenant. "Avant que le lapin soit venu chercher sa fleur, le monsieur est venu chercher son cerf-volant".

R. (Yannick) Non. Les autres sont d'accord.

Séquence 4

Q. Attention, on va tout de suite commencer par une phrase difficile. Qui est-ce qui peut me faire une phrase en commençant par le téléphone?

R. (François) C'est le monsieur, il parlait au téléphone... ben tu sais en premier le monsieur a amené son pot...

Q. Oui, mais il faut commencer par le téléphone.

R. OK... silence... Le monsieur... le petit gars... le petit gars a mis le pot avant que il...

Q. C'est vrai, il a mis le pot avant, quand est-ce qu'il a pris le téléphone?

R. Après que...

Q. Fais une belle phrase alors? Le monsieur...

R. (François) Le monsieur a pris le téléphone après que il pose sur le fourneau... (d'un seul jet) les autres enfants applaudissent, ils sont d'accord.

Q. Qui va faire une belle phrase aussi en commençant par le téléphone?

R. Plusieurs enfants lèvent le bras, on désigne Vanessa.

R. (Vanessa) Je commence par ça là (en montrant le petit garçon répondant au téléphone, arrêté sur l'image)

Le monsieur a pris le téléphone après que il a placé la casserole.

Q. Très bien, mais dans l'équipe une autre veut dire une phrase qui dit la même chose mais un peu autrement.

R. (Marie-Christine) Le petit garçon a pris le téléphone mais avant il avait mis la casserole sur le fourneau.

Q. Si je dis: "Le monsieur a répondu au téléphone avant d'avoir apporté le chaudron".

R. Un enfant dit: "avant que", un autre enfant dit: "j'ai pas compris" (Vanessa)

Q. On répète la phrase une seconde fois.

R. Trois enfants disent oui.

Q. Est-ce que le garçon a apporté le téléphone avant d'apporter le chaudron? (en montrant l'image)

R. Les enfants confus... non

Q. "Avant que le garçon prenne le téléphone, il avait mis le poêlon sur le feu".

R. (Marie-Lou) Oui. Tous les autres sont d'accord.

Séquence suivante

Q. Voulez-vous me faire une phrase, mais en commençant tout de suite par cette image-là? (l'image arrêtée montre seulement le dernier actant, le corbeau buvant dans un verre, le premier actant étant disparu).

R. (François... hésitation) Le monsieur (Non le corbeau, c'est un corbeau ça) Le corbeau... il est venu après que le monsieur a mis sa (inaudible)

Q. C'est très bien, mais qu'est-ce qu'il fait là le corbeau?

R. Il boit.

Q. Donc, c'est la phrase avec il boit alors...

R. Le corbeau... (Et puis après? continue) et puis c'est fini

Q. Oui c'est fini, mais tout à l'heure tu avais dit: après que le monsieur ait posé la barrière. Alors fait la même phrase, mais en disant ce que le corbeau fait.

R. (François) Ben là il boit...

Q. Yannick peut être peux-tu aider ton co-équipier?

R. Le corbeau est allé boire son eau avant?
Les autres corrigent, après que le garçon a posé sa clôture.

(En fait, Lyne avait soufflé une mauvaise réponse à Yannick qu'elle était perturbée par cette information erronée).

R. (Marie-Christine qui demande spontanément la parole) Le corbeau a mangé ses petites graines a... après... que le monsieur a mis sa clôture.

Q. Je vais poser une question à Lyne. Le corbeau est venu boire puis après le garçon est venu poser la clôture (avant). Est-ce vrai ce que je dis?

R. Les autres répondent mais Lyne reste silencieuse.

Q. Je répète ma phrase.

R. (Lyne) Après.

Q. Le corbeau, il est venu avant ou après le garçon.

R. Après.

Dernière séquence

Q. Qui est-ce qui va me faire une phrase qui commence comme ça (on voit sur l'écran l'image arrêtée, le dernier actant effectuant son action).

R. (Vanessa) Le garçon prend le téléphone après que la grand-mère a rangé la casserole.

Q. Est-ce vrai?

R. (Tous les enfants) Oui.

Q. Dans l'autre équipe est-ce qu'on est capable de faire une phrase.

R. (Yannick) Le garçon prend le téléphone après que... avant que la madame ait pris la poêle.

Q. Est-ce vrai?

R. Oui, Vanessa dit: mais c'est la même phrase que moi.

Q. Toujours à Yannick, sais-tu faire une phrase mais pas tout à fait pareille mais qui dirait la même chose

R. (Yannick, il reste silencieux)

Q. Je pense que Marie-Christine est capable elle de dire la phrase que Yannick ne pouvait pas dire.

R. (Marie-Christine) Le petit garçon a pris le téléphone mais avant la madame avait mis la casserole sur le feu.

Q. Est-ce que c'est vrai? (en suggérant dans le ton de ma voix que la réponse n'est pas correcte).

R. (Tous les enfants) Non.

Q. Ah, je vous ai attrapés.

R. Spontanément Vanessa... après que

Q. Mais la phrase de Christine était juste aussi.

Q. Maintenant une question au garçon... Avant que le garçon prenne le téléphone, la madame est venue chercher la poêle.

R. (Yannick) Non

Q. François?

R. Non.

Q. Malheureusement, oui c'est vrai, regardez l'image. Je répète la phrase mais en montrant sur l'écran le dernier actant toujours visible.

Q. La madame est venue apporter le poêlon après que le garçon a emporté le téléphone, est-ce vrai?

R. Non.

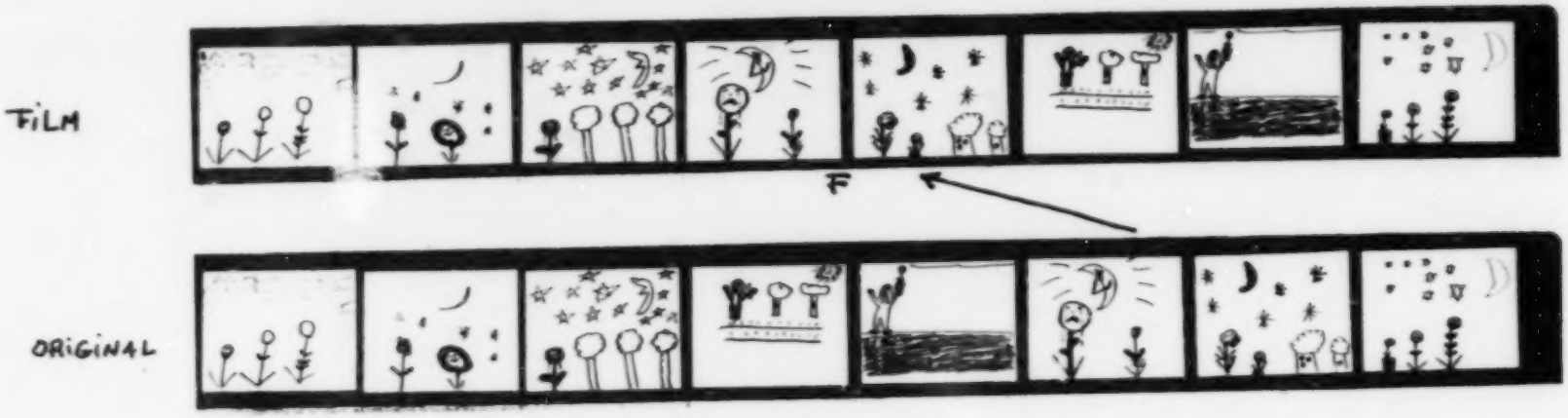
Q. Je répète la phrase.

R. Les enfants continuent à dire non (réponse exacte, ils ne se sont pas laissés influencer dans ma tentative de les entraîner vers une réponse erronée).

Séance terminée.

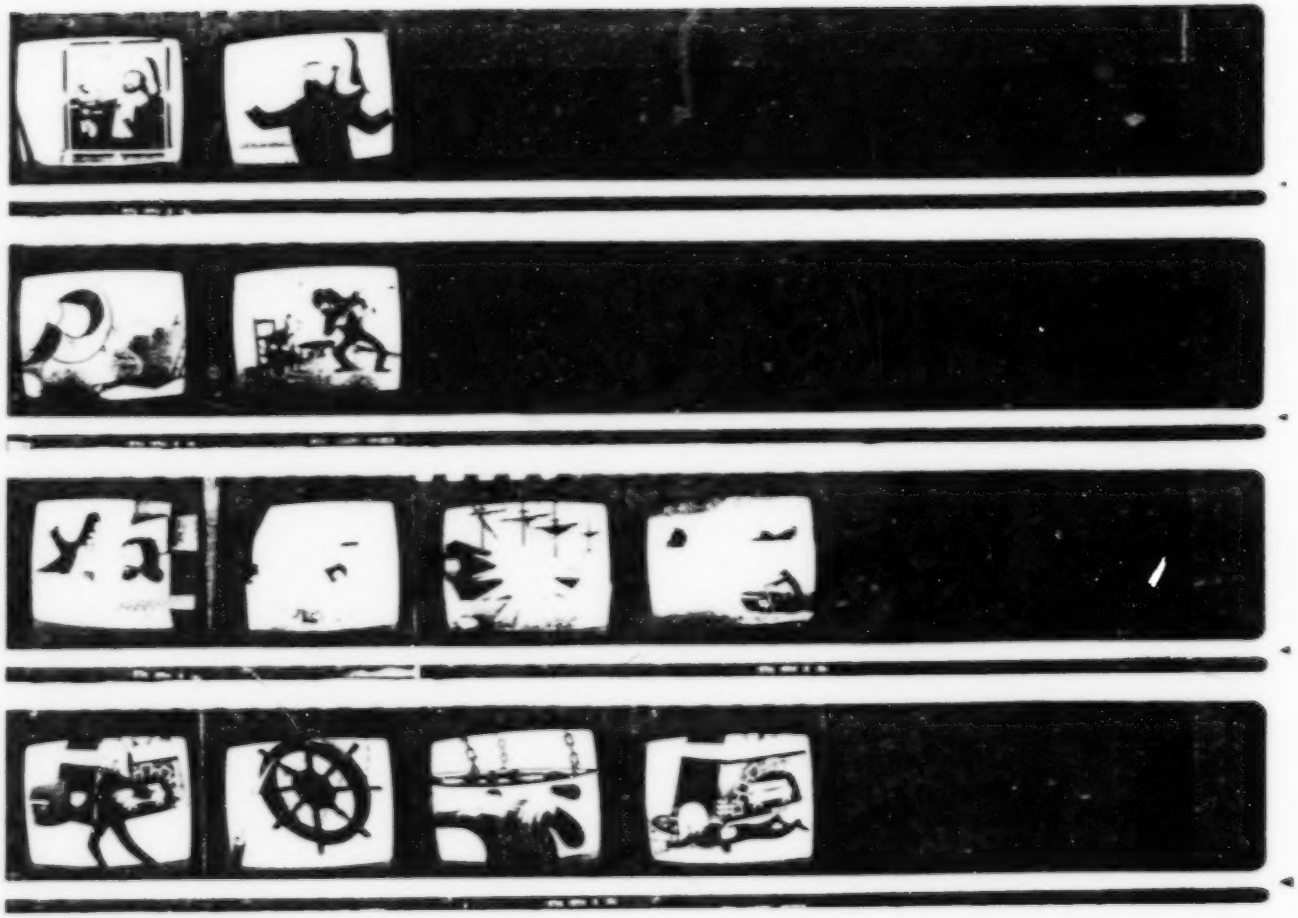
Annexe 4

Matériel iconique



HISTOIRE DESSINEE
DES ENFANTS
(Etape 1 et 2)

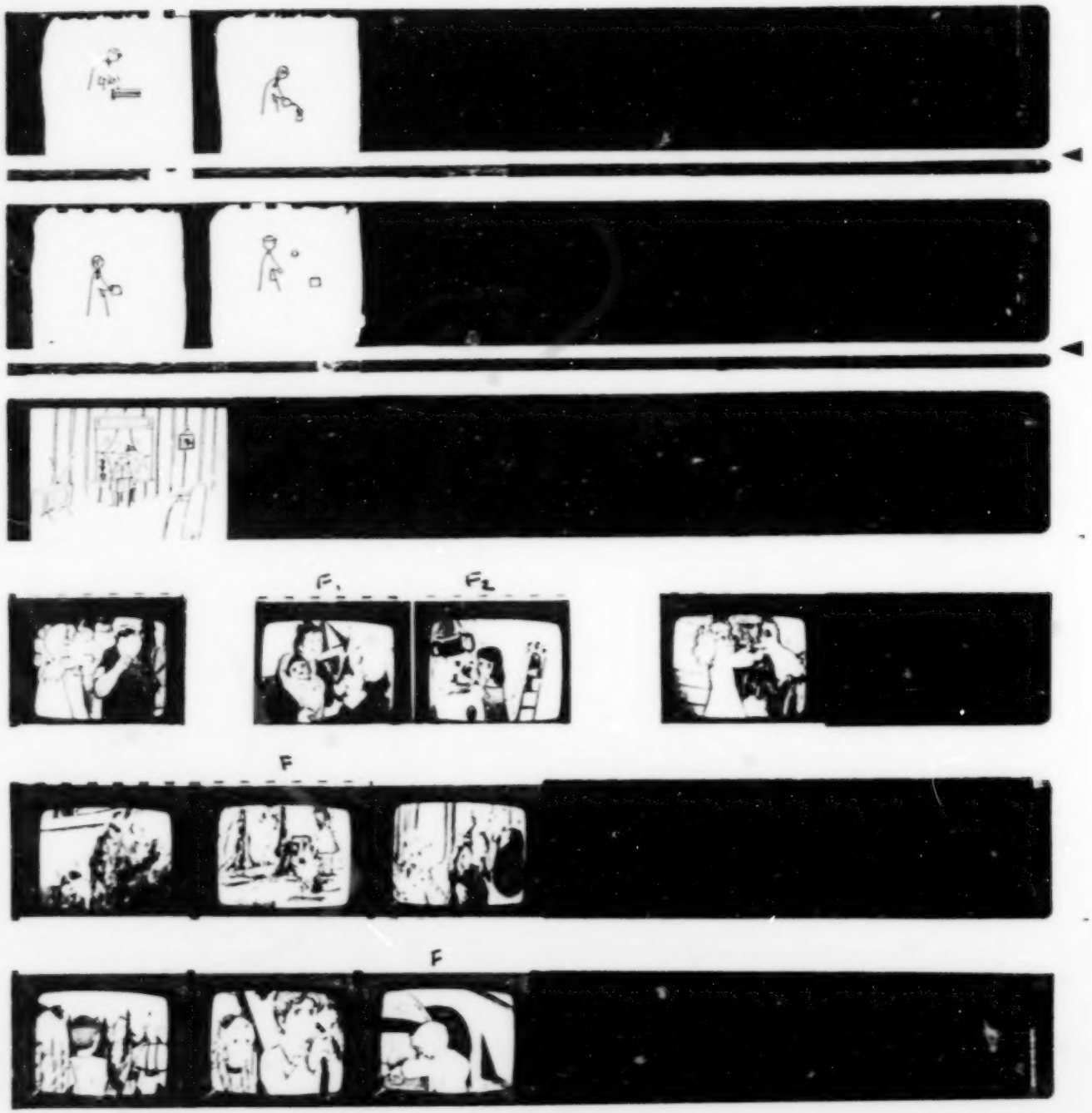
Etape 3



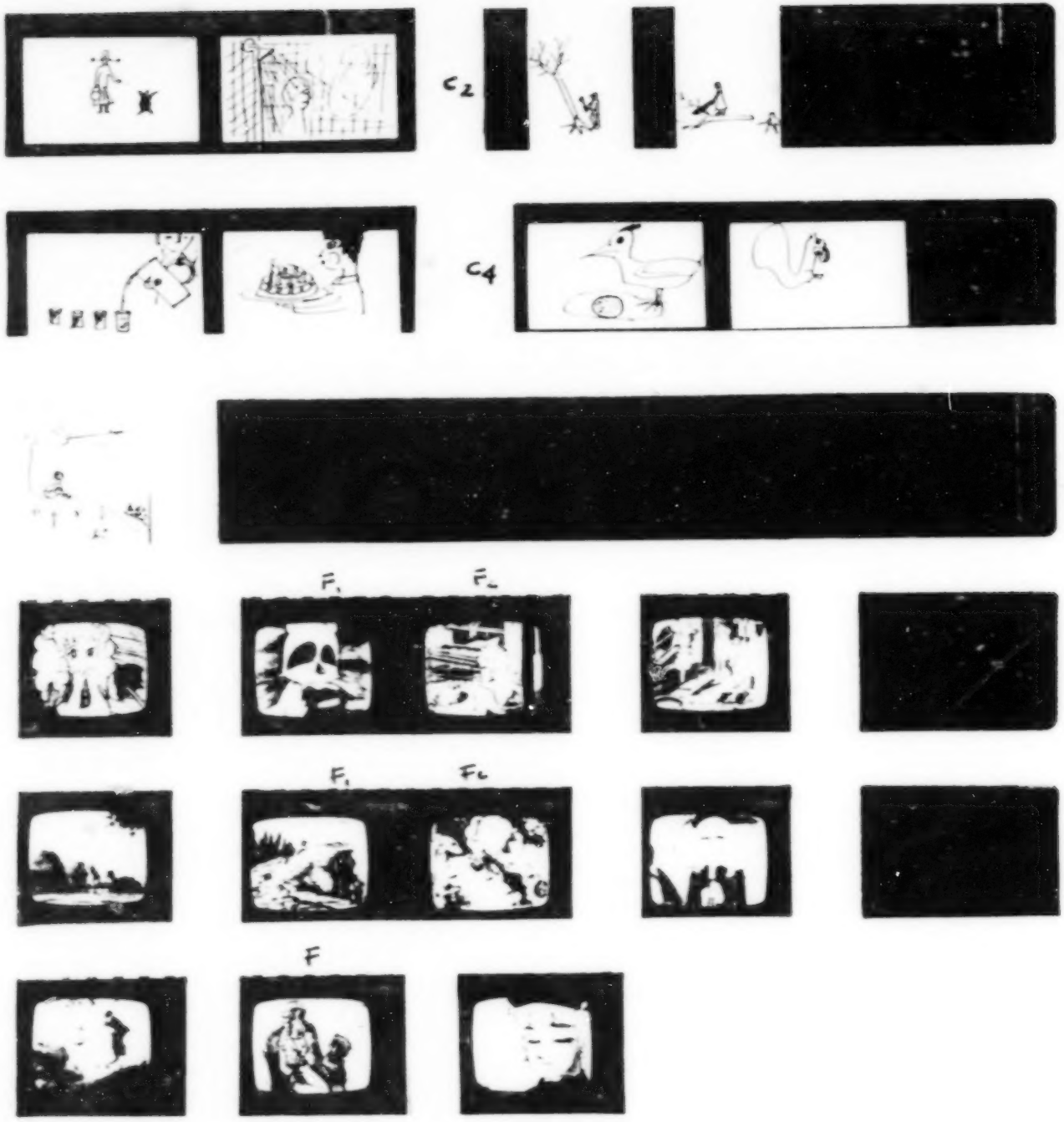
Chevalier

Capitaine

Prétest



Post-test



Annexe 5

Tableaux gains à la partie verbale

Tableau 14

Résultats comparatifs des sujets à la partie verbale du test

(groupe de rodage)

Sujet	Résultat au prétest (14)	Résultat au post-test (14)	Différence entre le prétest et le post-test
Ch.	2	4	+ 2
Et.	1	4	+ 3
J.s	2	1	- 1
Do.	0	0	0
Ju.	0	2	+ 2
Hé.	0	2	+ 2
Ya.	0	2	+ 2
Ya.	0	2	+ 2
Ma.	1	2	+ 1
M.c.	0	0	0
Va.	0	0	0
Ri.	0	1	+ 1
Na.	0	2	+ 2
Jul.	0	1	+ 1
Mar.	0	0	0
Lo.	1	2	+ 1
Pa.	1	1	0
Step.	0	0	0
Fr.	0	1	+ 1
St.	1	1	0

Tableau 15

Résultats comparatifs des sujets à la partie verbale du test (groupe expérimental)

Sujet	Résultat au prétest (14)	Résultat au post-test (14)	Différence entre le prétest et le post-test
Ste. C.	1	3	+ 2
Da.	2	4	+ 2
Ta.	1	2	+ 1
Chri.	0	1	+ 1
Ya.	1	2	+ 1
Ste.	1	3	+ 2
Si.	0	3	+ 3
Fra.	0	3	+ 3
Se.	2	2	0
Va.	0	3	+ 3
Mari.	1	0	- 1
Mar.	1	3	+ 2
Mar.-C.	2	4	+ 2
Dan.	1	3	+ 2
Ly.	1	3	+ 2
Phi.	1	2	+ 1
Ni.	0	0	0
El.	1	4	+ 3
Sé.	2	4	+ 2